

Virginia Calvo Valios

El discurso literario: Construcción de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua

Departamento
Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias
Humanas y Sociales

Director/es
Tabernero Sala, Rosa

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>

Tesis Doctoral

EL DISCURSO LITERARIO: CONSTRUCCIÓN DE
IDENTIDADES EN EL PROCESO DE ACOGIDA Y
APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Autor

Virginia Calvo Valios

Director/es

Tabernero Sala, Rosa

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales

2012

**Departamento de Didáctica de las Lenguas y
de las Ciencias Humanas y Sociales**

**EL DISCURSO LITERARIO:
CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES
EN EL PROCESO DE ACOGIDA Y
APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA**

Tesis doctoral

**Directora: Dra. Rosa Tabernero Sala
Universidad de Zaragoza**

**Doctoranda: Virginia Calvo Valios
Abril 2012**

A Teresa, María y Javier

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación es fruto del apoyo y la colaboración de muchas personas, que de una manera directa e indirectamente, han posibilitado que se llevase a cabo.

En primer lugar, quisiera agradecer, muy especialmente, a mi directora de tesis, la Doctora Rosa Tabernero Sala, por su generosidad con su tiempo, por su dedicación, por sus claras orientaciones, por todo lo que he aprendido con ella y de ella, por la confianza que me ha concedido y por su dirección, sin quien esta tesis no hubiera sido posible. Muchas gracias, para siempre.

Por otra parte, a los equipos directivos del IES Ramón y Cajal de Zaragoza, IES Goya de Zaragoza, IES Lucas Mallada de Huesca, IES Conde de Aranda de Alagón (Zaragoza) por su participación.

A los profesores colaboradores, a Elena López por su disponibilidad e interés mostrado desde el comienzo en este trabajo. De manera especial, a José Luis Garrido por creer en esta investigación y por las enriquecedoras conversaciones mantenidas. Y a M^a Jesús de Miguel, por el regalo que siempre supone trabajar con ella, por acompañarme, como siempre, en tantos proyectos.

A todos los adolescentes que han participado en este estudio, por todo lo me han hecho reflexionar, por sus voces y sus palabras, tan imprescindibles en este estudio.

Al Grupo de Investigación ELLIJ de la Universidad de Zaragoza.

A Daniel Horenstein, por las palabras que deconstruyen para construir.

A Carmen de Pablós, por su amabilidad.

Y a mi familia, por su infinita paciencia y por acompañarme en este proceso.

A todos, muchas gracias, por el poder y la magia de vuestras palabras.

Somos lenguaje, conocemos y nos conocemos a través del lenguaje.
O sea, somos literatura, conocemos y nos conocemos a través de la literatura, vivimos en la intercesión del lenguaje y la mirada histórica y sentimental del ser humano. La reivindicación de la palabra no puede convertirse en la sublimación de la inocencia, porque de él depende nuestra perspectiva ante el bien y el mal, ante la vida y la muerte, ante la realidad que es una materia que siempre está por hacerse, tanto por lo que se refiere a lo que tenemos delante de los ojos, como por lo que afecta a los recuerdos y a las cosas que van a suceder.

(García Montero, 2008: 25)

Lo que nos hace seres humanos parece que consiste en hablar, entender, comunicar. La voz en que se expresa esa palabra que, en sus orígenes, fue la pura, inmediata, oralidad, y que se perdía en el aire de cada sonido, adquirió, con los siglos y con la escritura, formas más complicadas, más sustanciosas y firmes. La escritura facilitó la memoria e inventó un reflejo de la pervivencia, del impulso hacia el amor y la solidaridad, del deseo de inmortalidad.

(Emilio Lledó, 2009: 129)

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1.- Justificación y propósito del estudio.....	23
1.2.- Estructura de los capítulos	30

CAPÍTULO 2: ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1.- Introducción.....	39
2.2.- El discurso literario en la enseñanza del Español como Segunda Lengua.....	40
2.2.1.- El papel de la literatura en la didáctica del Español como Segunda Lengua: de la traducción a la competencia comunicativa.....	40
2.2.2.- Análisis de los diseños curriculares de Español como Segunda Lengua para la Educación Secundaria Obligatoria	50
2.2.3.- Revisión de los manuales para el aprendizaje y enseñanza del Español como Segunda Lengua para alumnado inmigrante en relación a la presencia del texto literario	66
2.3.- La multiculturalidad y la interculturalidad en la Literatura Infantil y Juvenil: aproximación a la producción literaria surgida con el fenómeno de la migración	91
2.3.1.- Delimitación conceptual y paradigmas educativos de la multiculturalidad y la interculturalidad	91
2.3.2.- La relación entre la LIJ y la interculturalidad	100
2.3.3.- Aproximación a la producción literaria surgida con los procesos migratorios	106

2.4.- Líneas de investigación sobre la lectura literaria con lectores inmigrantes. Enfoque y propuestas de itinerarios textuales	135
2.5.- Revisión de estudios sobre la construcción de la identidad del individuo en contextos pluriculturales desde las teorías de la psicología cultural.....	142
2.6.- Para terminar	150

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO

3.1.- Aproximación al concepto de identidad desde el pensamiento narrativo de Jerome Bruner y las teorías sociológicas de Bourdieu y Giddens.....	155
3.1.1.- A modo de introducción.....	155
3.1.2.- La interrelación entre identidad y cultura	158
3.1.3.- La estructura narrativa de la identidad.....	164
3.1.4.- La relación entre el proceso de aprendizaje de la lengua, la literatura y la identidad.....	167
3.1.5.- A modo de síntesis.....	170
3.2.- Bases teóricas de la vertiente sociológica y de la corriente emocional de la educación literaria	172
3.3.- La cultura escrita en el proceso de incorporación del individuo en la sociedad y como procedimiento para la construcción de la identidad del sujeto.....	187
3.4.- La noción de lectura distanciada desde la Retórica	199
3.5.- De la Estética de la Recepción y la teoría de las Respuestas Lectoras al enfoque de lectura en el contexto de la investigación	210

CAPÍTULO 4: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1.- Preguntas, hipótesis y objetivos de investigación	229
4.1.1.- Preguntas e hipótesis de investigación.....	229
4.1.2.- Objetivos de investigación	236
4.2.- Descripción del contexto de la investigación.....	241
4.2.1.- La enseñanza del español en el contexto educativo de la Educación Secundaria Obligatoria.....	241
4.2.1.1.- Marco legislativo y normativo	241
4.2.1.2.- Contexto del IES Ramón y Cajal (Zaragoza)	255
4.2.1.3.- Biblioteca Pública Municipal de Zuera (Zaragoza)	256
4.2.1.4.- IES Goya (Zaragoza)	257
4.2.1.5.- IES Lucas Mallada (Huesca)	260
4.2.1.6.- IES Conde de Aranda (Zaragoza)	264
4.2.1.7.- IES Zaurín, Ateca (Zaragoza)	264
4.2.1.8.- El macrocontexto y el microcontexto	266
4.2.2.- Perfil lecto-literario del adolescente inmigrante	268
4.2.3.- Perfiles del profesorado colaborador	274
4.3.- Metodología de la investigación	277
4.3.1.- Principios metodológicos.....	277
4.3.2.- Estrategias cualitativas de recogida de datos	285
4.3.2.1.- Observación participante	286
4.3.2.2.- Entrevistas y cuestionarios.....	290
4.3.2.3.- Producciones escritas.....	290
4.3.3.- Procedimientos de análisis de datos.....	292

4.4.- Desarrollo de las sesiones de lectura. Descripción del círculo de lectura: fases y nuevas propuestas.....	296
4.4.1.- Tratamiento didáctico de la literatura	296
4.4.2.- La lectura en voz alta	302
4.4.3.- La conversación en el círculo de lectura. La discusión literaria	309
4.4.4.- La Web 2.0 como medio de acceso a la cultura escrita	317
4.4.4.1.- Fase inicial: la escritura en la sección del blog del aula de español del I.E.S. Ramón y Cajal de Zaragoza	317
4.4.4.2.- Creación del blog de la investigación	322
4.5.- Selección y descripción del corpus.....	327
4.5.1.- Primera fase: Criterios iniciales en la selección del corpus a partir de las hipótesis de la investigación.....	327
4.5.2.- Segunda fase: Propuesta de itinerario de contraste	341
 CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS	
5.1.- Análisis descriptivo inductivo	343
5.2.- Respuestas lectoras orales en la discusión literaria	346
5.2.1.- Respuestas obtenidas en la primera fase del itinerario textual.....	347
5.2.1.1.- Respuestas sobre el cuento popular	347
5.2.1.2.- Respuestas a los textos clásicos	360
5.2.1.3.- Respuestas sobre los cuentos fantásticos y de misterio	364
5.2.1.4.- Respuestas al universo poético creado por la palabra y la imagen	370
5.2.1.5.- Respuestas a otras obras de la LIJ.....	374
5.2.1.6.- A modo de recapitulación	378

5.2.2.- Respuestas de los informantes en la segunda fase del itinerario de lectura	381
5.2.2.1.- Respuestas al corpus de obras seleccionadas desde los criterios de la oferta intercultural	381
5.2.2.2.- Reconducción y ampliación del itinerario a partir de las respuestas de los informantes.....	390
5.3.- Análisis de las entrevistas semiestructuradas y cuestionarios	397
5.3.1.- Entrevistas abiertas iniciales al profesorado	397
5.3.2.- Entrevistas semiestructuradas y cuestionarios abiertos a profesores colaboradores.....	399
5.3.3.- Entrevistas semiestructuradas y cuestionarios abiertos a los alumnos.....	413
5.4.- Análisis de las producciones escritas en el blog de la investigación	422
5.4.1.- De la lectura a la escritura y de la escritura a la lectura.....	422
5.4.2.- Respuestas escritas a partir de la primera fase del itinerario textual.....	427
5.4.3.- Comentarios en el blog sobre la segunda fase del itinerario de lectura	446
 CAPÍTULO 6: RESULTADOS DEL ANÁLISIS	
6.1.- Análisis categórico: propuesta de un marco de categorías conceptuales para el análisis de las respuestas lectoras del alumnado inmigrante.....	453
6.1.1.- Proceso de categorización.....	453
6.1.2.- Categoría analítica.....	457
6.1.3.- Categoría intertextual.....	462
6.1.4.- Categoría cultural.....	464
6.1.5.- Categoría emocional	466
6.1.6.- Categoría metafórica	470
6.1.7.- Categoría creativa	473

6.2.- Aplicación e interpretación del marco conceptual de categorías.....	480
6.2.1.- Aplicación de la categoría analítica y la categoría intertextual.....	480
6.2.2.- Aplicación e interpretación de la categoría cultural.....	485
6.2.3.- Análisis interpretativo de la categoría emocional y la categoría metafórica.....	491
6.2.4.- Del enfoque de lectura a la categoría creativa	497

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

7.1.- La necesidad de la lectura literaria en los procesos de acogida y aprendizaje del español como L2 en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria	507
7.2.- Propuesta de un modelo metodológico de enfoque para la lectura y la escritura en el aula de español.....	514
7.3.- Claves para el diseño de itinerarios textuales constructores de identidades en los procesos de acogida.....	525
7.4.- Líneas de investigación abiertas	542

CAPÍTULO 8: BIBLIOGRAFÍA

8.1.- Estudios teóricos.....	549
8.2.- Obras de referencia.....	570
8.2.1.- Corpus utilizado en la investigación	570
8.2.2.- Corpus citado de LIJ	571
8.2.3.- Catálogos de Literatura Infantil y Juvenil.....	573
8.2.4.- Manuales sobre enseñanza y aprendizaje del español como L2	573
8.2.5.- Marco curricular y legislativo	574
8.3.- Webgrafía.....	575

ANEXOS (Se adjuntan en un CD ROM al final del documento)

- 1.- Cuestionarios previos a los alumnos
- 2.- Análisis de manuales de ELE y EL2
- 3.- Catálogos consultados de Literatura Infantil y Juvenil y la multiculturalidad
- 4.- Perfiles de los grupos objeto de estudio
- 5.- Creencias de los profesores sobre las necesidades del alumnado inmigrante
- 6.- Notas de campo recogidas en el IES Ramón y Cajal (2007)
- 7.- Sección del blog del IES Ramón y Cajal (2007)
- 8.- Notas de campo recogidas en la Biblioteca Pública de Zuera (2008)
- 9.- Itinerario textual en el escenario de la Biblioteca Pública de Zuera (2008)
- 10.- Transcripciones y notas de campo realizadas en el IES Goya (2009/2010)
- 11.- Correos de los informantes del IES Conde de Aranda (2009/2010)
- 12.- Correos de Robert del IES Conde de Aranda (2009/2010)
- 13.- Transcripciones y notas de campo recogidas en el IES Lucas Mallada (2009/2010)
- 14.- Transcripciones y notas de campo recogidas en el IES Lucas Mallada (2010/2011)
- 15.- Entrevistas y cuestionarios realizados a los profesores colaboradores
- 16.- Entrevistas y cuestionarios realizados a los alumnos inmigrantes
- 17.- Producciones escritas de los alumnos del IES Goya y del IES Conde de Aranda antes de subir al blog de la investigación
- 18.- Producciones escritas de los alumnos del IES Lucas Mallada antes de subir al blog de la investigación
- 19.- Análisis descriptivo inductivo de las respuestas lectoras orales y escritas de los informantes
- 20.- Blog de la investigación

1.- CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1.- Justificación y propósito del estudio

Este ha sido el siglo de los extranjeros, castaños, amarillos y blancos.
Este ha sido el siglo de la gran experiencia de la inmigración. (Zadie Smith en *White Teeth*, 2001)

En los últimos años estamos asistiendo a sucesivos cambios sociales que tienen su reflejo en el ámbito educativo. Uno de estos cambios, de gran alcance, es la progresiva incorporación de adolescentes con orígenes culturales y lingüísticos diversos en los centros educativos de la Educación Secundaria Obligatoria. Este fenómeno ha dibujado un mosaico en las aulas de jóvenes procedentes de varios países europeos, de Asia, de América Central y del Sur, del Centro de África y del Magreb – entre otros. Así, el diseño de la sociedad del siglo XXI se caracteriza por contextos multiculturales que marcan el desarrollo de las distintas identidades.

En este escenario, Aguado (2003) concibe la diversidad cultural como diferencias en los universos simbólicos de los individuos y en los significados que se dan a los acontecimientos. Cada sujeto comparte estos significados en un determinado contexto y grupo, esto permite la convivencia, la consecución de objetivos comunes, la adaptación al medio. Estos significados están en el origen de las normas y reglas que el grupo mantiene y se esfuerza en transmitir. Desde esta perspectiva, las diferencias culturales no serían etiquetas fijas sino constructos dinámicos que se definen en

relación con otros, en comparación con otros grupos y personas. Cada individuo a lo largo de su vida se mueve en marcos culturales diversos.

La acogida de jóvenes preadolescentes y adolescentes de culturas heterogéneas en el sistema educativo supone contemplar una serie de variables específicas relacionadas con el nivel académico de partida, los niveles de lectoescritura en la lengua materna y las necesidades objetivas y subjetivas que subyacen en el proceso de incorporación a la sociedad receptora, donde existen nuevas normas, nuevos valores y un sistema de relaciones ya establecidos.

Aunque el proceso migratorio se adopta porque se considera que puede aportar mejoras, provoca una desorientación y aislamiento en el individuo. Funes (2000) en su estudio sobre los adolescentes inmigrantes, señala que estos jóvenes viven fuertes tensiones por desculturización y crisis en la construcción de su identidad, así como contradicciones entre la cultura familiar y las formas culturales adolescentes actuales. La socialización entre iguales y la presión de grupo propia de los adolescentes también les afecta.

Por su parte, Atxotegui (2000) explica que la migración comporta una serie de tensiones y pérdidas a las que se denominan “duelos” de la migración. Se entiende por duelo el proceso de reorganización de la personalidad que tiene lugar cuando se pierde algo que es significativo para el sujeto. En el caso de los adolescentes supone la reelaboración de vínculos y el cuestionamiento de patrones que se han construido durante la infancia y la deconstrucción de significaciones y la recomposición de valores. De esta manera, el adolescente inmigrante, para adaptarse al país de acogida,

necesita crear nuevas construcciones de la realidad, encontrar sentido a sí mismo (¿quién soy?), y conciliar dos mundos: el mundo del país de origen y el mundo del país de acogida, como indica Petit:

Cuando uno ha sido criado en una lengua y una cultura determinadas, y luego ha tenido que crecer en otras, la capacidad de simbolizar puede haber sufrido daños. Por ello es necesario encontrar formas de comunicar una con otra, de conciliar una con otra. (Petit, 1999: 94).

De esta situación de desorientación vital y cultural que viven muchos jóvenes inmigrantes a causa del proceso migratorio emprendido por sus familias, deriva un particular sesgo en las necesidades del adolescente inmigrante en tanto a su relación social y a su inserción en la nueva comunidad, ya que el joven adolescente puede llegar a ser “invisible” en la sociedad receptora.

Este interés por los procesos de acogida y aprendizaje del español tenía como precedente mi formación académica en el marco del “Postgrado de Español para alumnado inmigrante” de la Universidad de Zaragoza, y con anterioridad mis estudios realizados en “The National Centre of Languages” en Londres dentro del ámbito de la enseñanza del español para alumnos de origen extranjero.

Mi contacto con jóvenes inmigrantes recién llegados de sus países de origen que se incorporaban a los institutos y otros alumnos inmigrantes que llevaban uno o dos cursos en las aulas de español, así como conversaciones mantenidas con profesores y tutores que se encargaban del proceso de acogida y enseñanza del español de estos alumnos, me llevaron a identificar estas necesidades.

Durante mi inmersión en el contexto escolar de las aulas de español por mi trayectoria profesional vinculada a la elaboración de materiales didácticos para la

población inmigrante escolarizada en los diferentes niveles de la ESO, y en el diseño e impartición de cursos para la formación de profesores de las aulas de español, tutores de acogida y asesores de atención a la diversidad del Gobierno de Aragón, observé que las medidas que estábamos aplicando se orientaban a un enfoque comunicativo y lingüístico con el fin de atender a las necesidades objetivas del alumnado inmigrante relacionadas con la esfera académica: socializarse y desenvolverse en la comunidad educativa y, por otra parte, aprender los contenidos curriculares de la diversas disciplinas, dominar los recursos del lenguaje académico y científico tanto en la comprensión de textos como en la producción oral y escrita.

La observación participante y la interacción en el ámbito educativo a través de diferentes estudios de campo relacionados con mi ámbito profesional me condujeron a cuestionar los programas realizados para alumnado inmigrante y a plantearme preguntas relacionadas con las necesidades subjetivas de estos jóvenes. De acuerdo con Martín Peris (2009: 19), las necesidades subjetivas son aquellas que tienen su origen en la configuración personal e individual de los procesos de aprendizaje, un conjunto de variables de tipo cognitivo, pero también de índole emocional, afectiva y social.

Al tiempo que emergían estas reflexiones iniciales, estaba realizando el programa de Doctorado de Ciencias de la Educación y Didácticas Específicas en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, cuyos cursos me proporcionaron un método y unas herramientas de investigación.

El marco teórico aportado por la línea de investigación de la *Literatura Infantil y Juvenil. Educación literaria y formación de hábitos lectores*, de la Doctora Rosa Tabernero Sala, me resultó sumamente sugerente y me llevó a plantear y desarrollar un

primer trabajo de investigación sobre la lectura de textos literarios en las aulas de español. Para ello, tomé como punto de partida las ideas –entre otros estudios- de Michèle Petit en lo que concierne a la lectura literaria como una herramienta para la integración social, y su concepción de la literatura como creadora de sentidos y reparadora en situaciones de crisis. El análisis del estado de la cuestión en ese momento reflejaba la infrautilización de la literatura en los programas curriculares para alumnado inmigrante. Esta aproximación al objeto de estudio y la sistematización de los datos obtenidos en el trabajo de campo abrió una línea de investigación que estimábamos de gran interés para seguir profundizando sobre la lectura literaria con jóvenes inmigrantes.

De este modo, la tesis que a continuación se presenta, surgió en el marco de las reflexiones y conclusiones de dicha investigación realizada para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (curso 2007/2008) con el título “*La lectura de textos literarios en el aula de español: construcción de identidades*”- (trabajo publicado en el número 32 de “Lenguaje y Textos”).

El propósito de esta tesis ha consistido en investigar sobre las posibilidades que puede ofrecer el discurso literario como un medio para la (re)construcción de las identidades de los jóvenes inmigrantes. Esta premisa supone concebir el papel que puede desempeñar la literatura para la formación del individuo en la línea que sugiere Larrosa (2003):

Si tomamos nuestra lengua como mero instrumento de comunicación, (...), entonces no leemos en absoluto porque no somos capaces de una confrontación crítica que nos ponga en juego a nosotros mismos. (...) La

decisión de leer, (...) es la decisión de dejar que el texto nos diga lo que no comprendemos, lo que no sabemos, lo que desafía nuestra relación con nuestra propia lengua, pone en cuestión nuestro propio ser. (Larrosa, 2003: 502).

Comprendemos que el aprendizaje de una segunda lengua implica no sólo saber decir, saber descifrar y entender enunciados y conocer su sistema lingüístico, sino también adentrarse en la cultura y en los valores que representa participando de ellos. La lengua es un pasaporte para encontrar un lugar en la sociedad, el individuo se integra en la medida en que domina el lenguaje, ya que lo que determina la vida de las personas es el peso de las palabras o el peso de su ausencia. Cuanto más capaz sea el adolescente inmigrante de nombrar lo que le sucede, tal vez se encuentre más preparado para vivirlo y transformarlo, así lo ilustra con claridad Petit:

El lenguaje nos construye. Cuanto más capaces somos de darle un nombre a lo que vivimos, a las pruebas que soportamos, más aptos somos para vivir y tomar cierta distancia respecto a lo que vivimos, y más aptos seremos para convertirnos en sujetos de nuestro propio destino. (Petit, 2001: 114).

Tal vez el discurso literario contribuya a ampliar, enriquecer y fortalecer la identidad del adolescente inmigrante puesto que dotar de palabras al sujeto implica no sólo razonar o argumentar sino construir sentidos para interpretar el mundo:

El proceso de construcción del sentido que se produce en la comunicación literaria se corresponde y, al mismo tiempo, coincide con el proceso de construcción de la personalidad, porque en los dos casos se trata de construir sentidos que proporcionen marcos de referencia para interpretar el mundo. (Sánchez Corral, 1992: 269).

Los estudios de Bruner (2002, 2004) destacan que la narración literaria puede ser un medio para la construcción de la identidad en tanto que el lenguaje literario permite tomar una distancia de la realidad inmediata:

One cannot verbalize experience without taking a perspective, and... the language being used often favours particular perspectives. The world does not present “events” to be encoded in language. Rather, in the process of speaking or writing, experiences are filtered through language into verbalized events. Selfhood can surely be thought of as one of those “verbalized events”, a kind of meta-event that gives coherence and continuity to the scramble of experience. However, it is not just language per se but narrative that shapes its use-particularly its use in self-making. (Bruner, 2002: 73).

Cualquier pérdida que afecte a la representación del sujeto necesita reconstruirse, como es el caso del duelo migratorio en los jóvenes que se incorporan a la sociedad receptora. En este caso la lectura literaria puede ejercer un papel fundamental en este proceso cultivando el pensamiento, creando un lenguaje interior, ofreciendo imágenes para pensar, desencadenando procesos psíquicos y narrativos revitalizadores:

Para muchos de ellos, estas crisis se traducen sin embargo en el mismo tipo de angustia. Vividas como rupturas sobre todo cuando se acompañan de una separación de los seres más allegados, de la pérdida del hogar o de los paisajes familiares, las crisis desembocan en un tiempo inmediato, sin proyecto, sin futuro, en un espacio sin línea de fuga. Reviven antiguas heridas, reactivan el miedo al abandono, afectan el sentimiento de continuidad propia y la autoestima. (Petit, 2009: 15).

De esta manera, el contexto de esta investigación se muestra muy propicio para reflexionar sobre la lectura literaria como construcción social de la actual sociedad

multicultural. En este sentido, se ha tratado de indagar sobre el papel que puede desempeñar el discurso literario en los procesos de acogida y aprendizaje del español como L2 con jóvenes inmigrantes. Para ello, se ha tomado en consideración la literatura como un medio para el conocimiento crítico de la persona, para la (re)construcción de la identidad del sujeto a través del lenguaje literario en un juego de invenciones y construcciones a partir de las historias que se escuchan, se leen y se escriben. Por otra parte, nos hemos centrado en investigar en las posibilidades que puede reportar el discurso literario como una vía de acceso y de participación en la cultura escrita de manera que permita hacer visible al adolescente inmigrante.

A continuación procederemos a detallar los objetivos de cada uno de los capítulos que configuran esta investigación.

1.2.- Estructura de los capítulos

El trabajo se ha estructurado en ocho capítulos siendo el capítulo 1 esta introducción a modo de justificación y propósito del estudio. Las restantes secciones que conforman este estudio se detallan a continuación.

En primer lugar, a fin de contextualizar y enfocar la investigación, hemos considerado que el **estado de la cuestión** (capítulo 2) tenía que partir de un análisis de la presencia que ha tenido la literatura en la didáctica del español como segunda lengua. Para ello, desde una perspectiva histórico-funcional se ha identificado el papel de la literatura en los enfoques de enseñanza del español como L2 y en los diseños curriculares elaborados por las Comunidades Autónomas para la atención del

alumnado inmigrante en el contexto educativo de la Educación Secundaria Obligatoria. Esta aproximación se ha completado con la revisión de una selección de manuales didácticos que se utilizan en las aulas de español.

Por otra parte, era necesario también aproximarse y obtener unos referentes previos sobre las obras literarias de la Literatura Infantil y Juvenil tanto en el mercado editorial español como en las instituciones públicas que han surgido a consecuencia de los flujos migratorios propios del contexto sociohistórico del siglo XXI.

A este respecto, creímos que era obligada una delimitación conceptual de los términos de “multiculturalidad” e “interculturalidad”, para después analizar las líneas de la Literatura Infantil y Juvenil centradas en la temática de la migración y, asimismo, las investigaciones que han reflexionado sobre las funciones e implicaciones de la lectura literaria en la integración de minorías étnicas en la cultura de acogida.

En el último apartado de este capítulo se han abordado las investigaciones precedentes que han estudiado desde otras disciplinas la construcción de la identidad del individuo en contextos multiculturales.

Esta contextualización aportó un conocimiento de referencia sobre el tema y generó varias reflexiones y preguntas que fueron recogidas para retomarlas en el diseño de la investigación en relación a la formulación de las hipótesis y los objetivos de investigación.

Nuestros supuestos iniciales requerían sustentarse en un **marco teórico** que aportara unas bases teóricas coherentes con el objeto y tema de estudio. El capítulo 3, se ha organizado en cinco apartados, cada uno de ellos cubre un área diferente. En el primero hemos abordado el concepto de identidad desde el pensamiento narrativo de

Bruner (1997, 2002, 2004), las teorías sociológicas de Bourdieu (1991, 2000) y las ideas de Gibbens (1991). Nos interesaba estudiar la construcción de la identidad en relación con el proceso de aprendizaje de la lengua, la literatura y la cultura. Para ello, han sido claves las investigaciones de Norton (1995) en el contexto de Canadá, las teorías de Menard-Warwick (2005), los estudios de Arnold y Fonseca (2004) y Martín Peris (2009).

El siguiente teórico corresponde a la vertiente sociológica y a la corriente emocional de la educación literaria (Rosenblatt, 2002; Larrosa, 2003; Petit, 1999, 2001, 2008, 2009; Chambers, 2007, 2008, 2009; Meek, 2004; Sarland, 2003). A este respecto, el estudio paradigmático de Lewis (1961; trad. 2008) ha comportado uno de los aspectos más relevantes para este trabajo en relación a la noción de lectura distanciada. Asimismo, nos hemos nutrido de la teoría transaccional de Rosenblatt (2002), sus conceptos de lectura eferente y lectura estética. En la misma línea, han sido cruciales los estudios acerca de los componentes emocionales de la lectura literaria de Sanjuán (2011), las ideas de Larrosa (2003) y Sánchez Corral (2003) sobre la literatura y la construcción de la identidad del lector.

Asimismo nos hemos ocupado de la escritura como un andamiaje de acceso a la cultura escritura de la sociedad receptora y, también, como un procedimiento para la construcción de la identidad del sujeto. Para ello, las teorías de Goldin (2006) nos han permitido ampliar el concepto de escritura en lo que se refiere a un acto en el que el individuo se descubre a sí mismo. Por otra parte, los rigurosos estudios de Ong (1987) han contribuido a profundizar sobre la escritura como intensificadora del yo, así como las reflexiones e investigaciones de Olson (1998)

sobre el “yo” narrativo. Le debemos a las investigaciones de Ferreiro (1999, 2001, 2007, 2008, 2010) el sentido que otorga a la escritura como “marca de identidad”. También, se ha incorporado a la investigación la concepción que Barthes (1987) confiere a la experiencia con la palabra escrita como medio a través del cual el lector se construye a través de aquellas lecturas que engendran una escritura.

En la configuración de este marco, nos ha interesado profundizar en cómo el texto afecta al lector y a qué se deben los efectos que produce el discurso literario en el receptor. Para ello, hemos recurrido a los estudios de Paul Ricoeur (1980, 1996) sobre el concepto de metáfora y distancia, y a su teoría sobre la identidad narrativa. Asimismo, Quignard (1976) con sus reflexiones poéticas nos ha posibilitado profundizar en el sentido de la lectura distanciada.

Finalmente, en el quinto apartado se aborda el lector a partir de los presupuestos de la Estética de la Recepción, la perspectiva teórica de la corriente de las Respuestas Lectoras, las teorías de la educación literaria de Mendoza (2001, 2004, 2009, 2010, 2011), Tabernero (2004, 2005, 2008, 2011), Dueñas (2004, 2006) y Sanjuán (2007, 2011). Nos hemos centrado en las corrientes de las respuestas lectoras, en la posición del lector ante el texto literario, en las instancias estéticas, en las tipologías de lectores según las transacciones emocionales e intelectuales y en las posibilidades del hipertexto literario.

Una vez sentadas las bases teóricas, dedicamos el capítulo 4 al **diseño de la investigación**. En la primera parte se exponen las preguntas surgidas en el momento inicial del estudio relacionadas con el estado de la cuestión y con el análisis de las necesidades del adolescente inmigrante. El conjunto de estas preguntas nos llevó a

formular las hipótesis de la investigación y los objetivos.

En el segundo apartado de este capítulo, se describen los diferentes contextos de la investigación, el perfil de los informantes (profesores colaboradores y alumnos inmigrantes), así como el plan de trabajo que se diseñó de acuerdo a las características de cada escenario.

A continuación, en el apartado tercero, se justifica y se explica la opción metodológica adoptada que viene determinada por la temática y la finalidad del estudio. Para ello, como punto de partida se asumieron algunos indicadores que nos encaminaron a la opción metodológica adoptada: investigación-acción participante de cariz cualitativo y de corte etnográfico. Este marco postula una concepción subjetiva, orientada a la observación y seguimiento de unos determinados procesos ya que nos interesaba obtener datos naturales y auténticos recogidos de la actividad directa en el contexto del aula. Por ello, la observación participante ha sido muy adecuada y pertinente en este estudio ya que la inmersión de la doctoranda en el contexto de la investigación, participando, haciendo un seguimiento observacional y directo permitió analizar, interpretar, reflexionar evaluar e intervenir siguiendo el proceso cíclico propio de esta modalidad.

En el siguiente apartado, se aborda el desarrollo de las sesiones en los escenarios de la investigación, el enfoque de lectura adoptado, las fases y las nuevas propuestas surgidas en el proceso de realización de la tesis.

Finalmente, en este capítulo se exponen los criterios que nos han orientado en la selección del corpus de textos literarios para la lectura con los grupos objeto de

estudio. El carácter emergente del diseño de la investigación ha facilitado la asunción de las modificaciones pertinentes a la luz de los datos obtenidos. Este carácter flexivo nos ha llevado a identificar dos fases en el itinerario textual.

El capítulo 5 de la investigación presenta el **análisis de las respuestas** de los informantes objeto de estudio. En este capítulo se muestra el primer nivel de análisis de los datos obtenidos a partir de las estrategias cualitativas utilizadas: observación participante, entrevistas semiestructuradas, cuestionarios abiertos, y producciones escritas de los alumnos en el blog de la investigación. Así, el capítulo se estructura en tres apartados: análisis de las respuestas lectoras orales en la discusión literaria organizadas de acuerdo a las dos fases del itinerario textual, análisis de las entrevistas semiestructuradas y cuestionarios abiertos de los informantes, y análisis de los comentarios y textos escritos en el blog.

Los **resultados del análisis** conforman el capítulo 6 de la investigación. Los datos obtenidos en el primer nivel de análisis se han organizado en categorías conceptuales con el fin de establecer un marco para interpretar las respuestas de los informantes. El objetivo de este capítulo ha sido presentar el procedimiento que se ha utilizado para la categorización de las respuestas y el marco de categorías resultantes a partir de la propuesta inicial de categorías de Sipe (2000 y 2010). Este proceso de categorización se ha valido de los marcos de diversas disciplinas tales como la teoría de las respuestas lectoras, la teoría del papel del espectador y el análisis del discurso. Asimismo, las categorías se han combinado con las instancias que asumen los lectores

con respecto al texto y las acciones que éstos realizan. Por otra parte, la naturaleza dinámica de las respuestas implica que las categorías se interrelacionen a modo de cuatro impulsos literarios: hermenéutico, cultural, emocional y estético.

En la segunda sección de este capítulo, hemos desarrollado la aplicación e interpretación de las categorías creadas y los resultados obtenidos de las entrevistas y de los cuestionarios a los informantes.

El capítulo 7 recoge las **conclusiones** en relación a los objetivos formulados y a las hipótesis de la investigación. Este capítulo concluye con la enunciación de algunas posibles líneas abiertas de investigación que emergen de este trabajo a partir de los resultados obtenidos.

Finalmente, en el capítulo 8 se contempla la **bibliografía** que se ha utilizado para llevar a cabo este estudio. Así, se ha estructurado en tres secciones: estudios teóricos, obras de referencia y webgrafía consultada. Los anexos se adjuntan en un CD ROM al final de la bibliografía, en ellos se incluyen los cuestionarios realizados a los informantes, las transcripciones de las entrevistas, las notas de campo tomadas en cada escenario, los correos mantenidos con algunos de los adolescentes, las transcripciones de las sesiones de lectura y las producciones escritas de los alumnos en el blog de la investigación.

Para terminar, la realización de esta tesis ha sido un proceso rico de aprendizaje y de formación como investigadora que me ha permitido conocer, identificar y analizar los principios, los procesos y las funciones que conlleva un trabajo de estas

características. Por otra parte, ha significado una ampliación de la terminología relativa a la investigación educativa, las técnicas de recogida de datos y los procedimientos de la investigación-acción.

El desarrollo de la investigación me ha supuesto adquirir competencias y, también, reconocer otras que tenía que alcanzar. En este sentido, fue imprescindible diseñar un plan de trabajo y seguir un cronograma aunque en algunos momentos tuviera que modificarse y reajustarse. La revisión y el contraste de documentación me permitieron acotar un marco teórico coherente con el tema de trabajo. Por otro lado, este proceso implicó tomar decisiones relacionadas con los contextos de la investigación y desestimar otros escenarios que se alejaban del diseño de la investigación. Considero que la inmersión en las aulas como observadora participante me permitió la recogida directa de datos reales y la realización de un seguimiento del proceso. Esta fase de participación directa en el contexto y de implicación en la realidad objeto de estudio, fue muy enriquecedora y generó muchas reflexiones sobre los informantes y sobre la práctica educativa.

Todo ello ha contribuido a mi maduración personal y profesional. Espero, en un futuro, aportar a mi departamento todos los aprendizajes alcanzados durante esta investigación.

CAPÍTULO 2: ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1.- Introducción

Una aproximación al estado actual de la cuestión sobre la literatura en los procesos de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua para alumnado inmigrante que se incorpora en el sistema educativo español, nos lleva a realizar un recorrido a través de diferentes estudios acerca de la presencia y utilidad que se le ha concedido al discurso literario en dichos procesos. Para ello, en este capítulo nos aproximaremos al objeto de estudio desde una perspectiva histórico-funcional con el fin de identificar el papel que ha tenido la literatura en los enfoques para la enseñanza de Segundas Lenguas, y en la didáctica del Español como Segunda Lengua. De esta manera, nos centraremos en analizar los diseños curriculares elaborados por las Comunidades Autónomas para la atención del alumnado inmigrante en el contexto educativo de la Educación Secundaria Obligatoria. Este análisis se completará con la revisión de una selección de manuales didácticos que se utilizan en las aulas de español.

Por otra parte, los flujos migratorios propios del contexto sociohistórico del siglo XXI, se reflejan en la temática de muchas obras de la Literatura Infantil y Juvenil. Numerosas iniciativas tanto del mercado editorial español como de las instituciones públicas intentan atender a un lector adolescente cada vez más diverso y variado. Así, a partir de la delimitación conceptual de los conceptos de “multiculturalidad” e

“interculturalidad”, se repasarán las líneas de la Literatura Infantil y Juvenil centradas en la temática de la migración, así como la producción literaria surgida con el propósito de sedimentar valores de tolerancia, respeto y diversidad cultural.

Asimismo, se han seleccionado –entre otras- investigaciones que se han ocupado en reflexionar sobre las funciones e implicaciones de la lectura literaria en la integración de minorías étnicas en su nueva cultura. Este capítulo se cerrará con la revisión de distintos estudios recientes que se han preocupado en estudiar la construcción de la identidad del individuo en contextos multiculturales.

2.2.- El discurso literario en la enseñanza del Español como Segunda Lengua

2.2.1.- El papel de la literatura en la didáctica del Español como Segunda Lengua: de la traducción a la competencia comunicativa

Históricamente, la funcionalidad de la literatura en la enseñanza de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras, ha estado vinculada a las corrientes teóricas y a las tendencias críticas del momento. Hasta aproximadamente la primera mitad del siglo XX, el uso de los textos literarios se hacía dentro de los postulados establecidos por la **metodología tradicional**; servían como excusa para hacer un comentario de texto, para traducir o para estudiar aspectos gramaticales. Tal y como explica Mendoza (2004c), los textos literarios fueron objeto de una metodología centrada en la traducción y en el estudio de referentes gramaticales:

Antes de que se consolidaran los enfoques de orientación pragmática, los textos literarios sirvieron de material y de modelo para conducir aprendizajes de cariz gramatical o para el estudio, en abstracto, de un *modelo de lengua*. (Mendoza, 2004c: 1).

Así, la lengua se consideraba como materia de conocimiento, como un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar y aprender: fonética, ortografía, morfosintaxis y léxico. Desde esta perspectiva, el concepto de lengua implicaba conocer sus textos escritos y su gramática. Por lo tanto, la finalidad del aprendizaje de una lengua consistía en adquirir conocimientos cognitivos que se demostraban aprendiendo de memoria explicaciones gramaticales, memorizando listados de vocabulario agrupados por familias léxicas, realizando traducciones directas e inversas de frases y enunciados descontextualizados, comparando elementos gramaticales estudiados con los de otras lenguas –entre otras actividades.

Por otra parte, la dicotomía entre el lenguaje estándar y el lenguaje literario sostenida en el análisis lingüístico de muchas teorías, obstaculizó durante mucho tiempo la incorporación de lo literario en los programas de lenguas extranjeras y segundas lenguas. Algunos estructuralistas, por ejemplo, rechazaron el análisis de lo literario por considerarlo confuso para el análisis de lo textual. Leavis (1943: 34-35) apuntó que el principal objetivo de la literatura tenía que ver con el desarrollo de la sensibilidad del aprendiz: “its trains, in a way no other discipline can, intelligence and sensibility together, cultivating sensitiveness and precision of reponse and a delicate integrity of intelligence”. Los formalistas rusos llegaron incluso a desarrollar una teoría sobre la función poética del lenguaje, de la cual el texto literario fue considerado

el principal exponente. Unos y otros contribuyeron a perpetuar la idea de que la literatura transmitía un saber cultural y contribuía a la mejora de las capacidades estético-poéticas del individuo, de modo que debía ocupar un lugar privilegiado en el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas del aprendiz.

Sin embargo, en los años 60 el **enfoque estructural** suprime la literatura de los programas de aprendizaje de las lenguas a favor de la enseñanza de estructuras lingüísticas y vocabulario. La lengua es considerada como una estructura siguiendo los paradigmas de Skinner y del lingüístico Bloomfield. De este modo, las actividades de aprendizaje se centran en la repetición y memorización de estructuras partiendo de una concepción conductista, se proponían la construcción de frases a partir de modelos, abundaban los ejercicios de preguntas-respuestas, así como completar huecos en frases o textos con el término adecuado –serían algunos ejemplos de este enfoque.

Con las aportaciones de disciplinas como la filosofía del lenguaje, la sociolingüística y la lingüística textual, en los años 70 se desarrolla una visión **funcionalista y comunicativa** de la lengua cambiando la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas. En ese sentido, se empieza a insistir en el uso de la lengua, en su funcionalidad y en las situaciones en las que se usa. La palabra clave que define esta nueva visión de la lengua y que se opone a la antigua es “uso” y también comunicación, sentido último de la lengua y el objetivo de su aprendizaje. Aprender una lengua equivale pues a aprender a usarla, comunicarse en situaciones más complejas o comprometidas. A este respecto, se atienden a los aspectos sociales y funcionales de la lengua siguiendo el paradigma lingüístico de Hymes. De modo que en los programas se incluyen listas de situaciones y temas de comunicación partiendo

de las formas lingüísticas necesarias para comunicarse.

La restauración de los textos literarios en los currículos de lenguas extranjeras y segundas lenguas tuvo lugar en los años 80 del siglo pasado, gracias a las investigaciones de las **disciplinas postestructuralistas** (sociolingüística, filosofía del lenguaje, lingüística del texto, semiótica textual, pragmática, teoría literaria de la recepción, etc.), que pusieron en entredicho las viejas ideas sobre la naturaleza del lenguaje literario, favoreciendo la normalización progresiva del texto literario en los manuales y en las aulas. Uno de los primeros en advertir de la necesaria recuperación de la literatura fue Maley (1989: 59) quien afirmó: “literature is back, but wearing different clothes”.

Por entonces, empezaron a publicarse, principalmente en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, diversos estudios que defendían la utilidad del texto literario en el aprendizaje de lenguas. Eagleton (1983), Brumfit y Carter (1986) hicieron interesantes aportaciones al respecto. Carter y Nash (1990) y Carter y Long (1991) por ejemplo, propusieron una gradación según la cual los textos podían mostrar usos más o menos marcados del lenguaje. Widdowson (1984) afirmó que todo uso del lenguaje se halla envuelto en facetas imaginativas, y que tanto para obtener un uso satisfactorio de la lengua como para favorecer su adquisición, esas facetas creativas e imaginativas son esenciales.

En esta misma línea y ya en la investigación de la didáctica del español, Mendoza (1994) apuntaba que lo correcto sería hablar de un continuum formado por los principios generales que rigen el uso del lenguaje puesto que ciertos aspectos involucrados en el discurso literario son también utilizados en nuestros actos de habla

cotidianos (elipsis, ordenación subjetiva de oraciones, paráfrasis, etc.) con la finalidad de establecer una comunicación más expresiva y más personal. En el plano de la aplicación didáctica poco a poco fueron surgiendo obras destinadas a los docentes que daban a conocer la importancia tanto de la selección textual como de las potencialidades didácticas de distintos textos. Así, Lazar (1993) aportó ideas para desarrollar actividades útiles con novelas, cuentos, poesía, etc. Hill (1986) elaboró una guía práctica para profesores en la que proponía diferentes estadios de trabajo con un mismo texto literario. Bassnett y Grundy (1993) pusieron especial énfasis en la necesidad de un cambio metodológico de actuación en la enseñanza de la literatura en los programas de lenguas extranjeras y segundas lenguas que estuviera en la línea de los postulados del **enfoque comunicativo**.

Este modelo se centra en la adquisición de la competencia comunicativa y recoge las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (J. Firth y M. A. K. Halliday), la sociolingüística estadounidense (D. Hymes, J. Gumperz y W. Labov) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (J. Austin y J. Searle). La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, ya no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos -vocabulario, reglas, funciones...-; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma; por ejemplo, consultar un horario de aviones para saber si hay vuelo directo de Barcelona a Londres, o poder responder a las preguntas de un texto.

Aunque tiene una gran aceptación durante las décadas de los 80 y los 90 del siglo XX, a lo largo de los últimos años ha ido cediendo terreno ante el **enfoque por tareas**, que bien puede considerarse su heredero. Con frecuencia se le toma como modelo frente a los métodos y enfoques tradicionales, centrados en la gramática. En realidad, constituye una superación de los modelos anteriores, ya que no niega la importancia de la competencia lingüística sino que va más allá, en busca de una auténtica competencia comunicativa.

El resurgir de la literatura en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras y segundas lenguas estuvo vinculado a un cambio de paradigma metodológico y al auge del enfoque comunicativo. Sin embargo, según explica Estañ (2009) el abuso o el mal uso que se hizo durante mucho tiempo de los textos literarios, supuso que la crítica considerase innecesario incluir la literatura en el currículo señalando que su incorporación y aplicación en la clase estaba muy influenciada por la enseñanza comunicativa de la lengua (aprendizaje centrado en el alumno, comunicación real, lenguaje funcional y significativo, desarrollo de estrategias de aprendizaje, etc.). Una síntesis de las críticas más frecuentes la encontramos en Edmondson (1997) para quien:

The inclusion of the study of literary texts was intended to show that foreign languages were educationally respectable, as it were, and comparable in status to Latin and Greek. (...) For some reason the language-teaching profession seems always to need some external justification for teaching people to acquire and use some other language or languages. (...) It is a paradox that in our time, when recognition of the value of foreign language skills (and not just English) has probably never been higher, we still have to find external, social-educational

justifications for teaching foreign languages. And, I suggest, by far the strongest external justification that has been proposed, was and still is the literary one. (Edmondson, 1997: 53).

Como se infiere a partir de esta cita, los recelos principales provenían de posicionamientos y prejuicios tradicionales, según los cuales el uso de la literatura tenía muy poco que ver con aspectos implícitos en los procesos reales de adquisición de la lengua.

Por otra parte, Widdowson (1984) ilustra con claridad los diferentes momentos en los que la literatura ha sido reconocida en el aprendizaje de una lengua, y la desestimación que ha ido sufriendo:

There was a time when literature was accorded high prestige in language study, when it was assumed that part of the purpose of language learning, perhaps even the most essential part, was to provide access to literary works. There was a time when it was assumed, furthermore, that the actual process of learning would be enlivened and indeed facilitated by the presentation of poems, plays, and prose fiction. But that time is past, and now literature hardly figures at all in language programmes. It is linguistics rather than literary studies that prevails as the informing influence. Here poetry sometimes makes a brief appearance but only to provide examples of deviant linguistic data. (Widdowson, 1984: 160)

Anteriormente nos referíamos al enfoque por tareas como un movimiento de evolución dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, que se revitaliza y toma nuevas formas asumiendo aportaciones provenientes de la reflexión sobre la lengua como instrumento de comunicación, los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua, y sobre aspectos curriculares y metodológicos. Este enfoque orientado hacia la construcción de la competencia

comunicativa, se centra en la acción, en el desarrollo de la capacidad de realizar cosas a través de la lengua. En él las tareas de comunicación funcionan como unidades de organización de aprendizaje, y son estas tareas las que determinan los contenidos a trabajar desde una concepción constructivista del aprendizaje.

Esta diversidad de métodos y enfoques, los muy distintos niveles de éxito de los programas educativos, la necesidad de poder comunicarse más y mejor en distintas lenguas en un mundo cada vez más conectado, así como la necesidad de generar un amplio consenso sobre aspectos básicos de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, llevó al Consejo de Europa a editar en el 2001 -2002, versión en español-, el ***Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*** –MREL-. Este documento ofrece una base común sobre cómo enseñar lenguas, facilitar el desarrollo de currículos, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, materiales didácticos, para suscitar una reflexión sobre los objetivos y las metodologías de enseñanza y para unificar directrices para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas. Desde un enfoque plurilingüe el *Marco de referencia* (2002: 4) enfatiza el hecho de que la experiencia lingüística de una persona, desde el lenguaje familiar hasta el de las distintas sociedades en las que viva o se relacione, estas lenguas y saberes culturales no se guardan en compartimentos mentales separados, sino que la persona desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos sus conocimientos y sus experiencias lingüísticas y culturales, y en la que sus saberes se relacionan entre sí e interactúan. Estas directrices vienen a resaltar la función de la lengua como un medio de acceso a las manifestaciones

culturales, así las distintas culturas con las que una persona se ha relacionado y de las que ha participado interactúan activamente para producir una competencia intercultural de la que la competencia plurilingüe es un componente fundamental.

El enfoque de lengua del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002: 9) se centra en la acción, considera que las personas que aprenden una lengua lo hacen principalmente como agentes sociales, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no especialmente ni sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. El objetivo de la enseñanza ha de ser usar la lengua; no acumular conocimientos gramaticales o lingüísticos, y a este objetivo se deben orientar todos los elementos que intervienen en el proceso: el profesor y sus conocimientos y disposición, los materiales didácticos, los programas educativos.

El *Marco de referencia* (2002: 11) establece que el objetivo de la enseñanza es hacer competente al aprendiz para poder actuar y usar la lengua, supera por tanto, la tendencia a hacer del aprendizaje un proceso gramatical. Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Las competencias generales son aquellas que permiten realizar acciones de todo tipo: saber, saber hacer, saber ser y saber aprender. Las competencias propias de la lengua son las comunicativas, que posibilitan a la persona actuar utilizando medios lingüísticos: la competencia lingüística-léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica -; la sociolingüística; la pragmática. Se analizan cada una de estas competencias y se aportan claves para planificar, trabajar y

evaluar en el aula y lo hace desde una perspectiva intercultural.

Una de las finalidades del *Marco de referencia* (2002: 16) es acordar unos niveles de dominio lingüístico con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas educativos y de enseñanza y las certificaciones. Establece y describe lo que puede hacer y saber una persona en cada uno de estos niveles: usuario básico A1 (acceso) y A2 (plataforma); usuario independiente B1 (umbral) y B2 (avanzando), usuario competencia C1 (dominio operativo eficaz) y C2 (maestría).

En relación a la presencia de la literatura, el *Marco de referencia* (2002: 60) indica:

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera “un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar”. Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. Se espera que muchas secciones del *Marco de referencia* resulten adecuadas para las preocupaciones de los profesores de literatura de todos los niveles y que sean útiles a la hora de lograr que los objetivos y métodos sean transparentes. (*Marco de referencia*, 2002: 60).

Así, se proponen actividades estéticas de expresión, comprensión, interactivas o de mediación (*Marco de referencia*, 2002: 59):

Cantar (canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop, etc.

Volver a contar y escribir historias, etc.

Escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.

Representar obras de teatro con guión o sin él, etc.

Presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo: leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc.

Estas directrices constituyen la base y los pilares de los programas de integración y enseñanza del español como L2 para alumnado inmigrante, así pues, a continuación nos centraremos en los diseños curriculares.

2.2.2.- Análisis de los diseños curriculares de Español como Segunda Lengua para la Educación Secundaria Obligatoria

La creciente realidad pluricultural que se ha ido configurando en los últimos años en el ámbito escolar, ha supuesto que Comunidades Autónomas como Navarra, Madrid, Canarias y Murcia, dentro de sus medidas y planes de atención al alumnado inmigrante con desconocimiento del español, decidieran elaborar sus planes curriculares para la enseñanza del español como L2 en la Educación Secundaria Obligatoria. Estas propuestas se gestaron con el fin de ofrecer una herramienta al profesorado y a los centros para planificar y programar la enseñanza del español, ayudar a los profesores a organizar su actividad docente y a planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, clarificar los objetivos, la selección de contenidos y los procedimientos de evaluación.

En el 2003, M^a Victoria García Armendáriz, Ana M^a Martínez Mongay y Carolina Matellanes Marcos elaboran para el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra: *Español como Segunda Lengua (E/L2) para alumnos*

inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria. Esta propuesta curricular sigue las directrices del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994), así como el *Diseño Curricular para la enseñanza del Español como L2 en Contextos Escolares* de Villalba y Hernández (2001) y la *Guía Didáctica de Una Rayuela* (2000) de Pilar Candela.

En ese mismo año, en la Comunidad de Madrid con la coordinación de M^a Victoria Reyzábal, se publica la *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria*. Este documento utiliza para su diseño el Decreto 34/2002, de 7 de febrero, por el que se aprueba el currículo de las áreas de conocimiento y materias obligatorias y opcionales de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Madrid. Esta programación surge para dar respuesta a la naturaleza multicultural de los centros educativos, y con “la finalidad de conseguir que el alumnado alcance un nivel de competencia que le permita usar una lengua (lengua meta), que no es su lengua materna, para comunicarse y poder superar con éxito las distintas etapas del Sistema Educativo” (2003: 11).

El tercer currículo del sistema educativo corresponde a noviembre de 2004 que se aprueba en el Boletín Oficial de Canarias, nº 212, 3 de noviembre 2004. Resolución de 15 de octubre de 2004, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se establece el currículo, y una concreción, de *Español como segunda lengua en contexto escolar*. En la misma línea, se pretende que sirva de referencia para la enseñanza del español en los contextos escolares, y para ello:

Se parte de la concepción y del papel de la lengua como instrumento de comunicación y como vehículo de interrelación cultural e integración social. Esta última consideración explica el peso que se otorga en este

currículo al tratamiento de la cultura y de los aspectos interculturales. Además, al inscribirse en el marco del ámbito escolar, este planteamiento curricular se enfoca a la articulación y la integración progresiva de los conocimientos aprendidos en lengua española con la adquisición del conjunto de los contenidos de las distintas asignaturas del currículo. (2004: 1)

La Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, siguiendo el artículo 18.5 de la Orden del 25 de septiembre de 2007, según el cual los alumnos cuya lengua materna fuera distinta al español y presentaran graves carencias lingüísticas en esta lengua, cursarían a lo largo de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria el programa específico de Español para Extranjeros; regula la impartición de este programa y propone orientaciones curriculares recogidas en el Boletín Oficial de Murcia, (2007). Martes, 6 de noviembre de 2007 Página 30719. Número 256.

Estos planes curriculares oficiales elaborados específicamente para la enseñanza del español como L2 del alumnado inmigrante de la Educación Secundaria Obligatoria, han sido objeto de análisis en esta tesis desde las siguientes cuestiones: ¿Qué presencia tiene la literatura en estas propuestas curriculares?; en el caso de incorporarse, ¿con qué funcionalidad y finalidad aparece?, ¿para qué niveles del *MCERL*?, ¿qué enfoque de la educación literaria predomina?, ¿qué paradigma metodológico subyace en dichos documentos?, ¿qué criterios orientan la selección de textos literarios para alumnado inmigrante?.

Comenzando con la **propuesta del Gobierno de Navarra**, se incluyen dos bloques temáticos, uno para la Educación Primaria, y otro para la Secundaria

estructurados en cuatro apartados: “lengua y comunicación, contenidos gramaticales, lengua, cultura y sociedad, estrategias de comunicación y estrategias de aprendizaje”. Dentro del apartado “lengua, cultura y sociedad”, se disponen para los alumnos escolarizados en la Educación Primaria contenidos de literatura como (2003: 28):

Lengua y Literatura:

- Relatos de experiencias vividas.
- Álbum de fotos.
- Narraciones imaginarias.
- Descripciones.
- Poemas y canciones.
- Textos escolares: fichas, decálogo de normas, murales, diccionarios, enciclopedias,
- Cartas y postales.
- Entrevistas para extraer información.

Para la Educación Secundaria (2003: 32) aparecen:

Lengua y Literatura

- Narraciones y relatos breves de ficción propios de diferentes culturas.
- España e Iberoamérica.
- Autores y obras de la literatura universal.
- La publicidad. El mensaje publicitario

Aunque en esta propuesta se contempla la literatura en el proceso de aprendizaje del español, se echa en falta algún ejemplo a modo de guía para introducir el texto literario en el aula de español, cuando en distintas páginas del documento se recogen modelos para programar unidades didácticas mediante el enfoque por tareas integrando lengua y contenidos curriculares (2003: 74):

Ejemplo de diseño de una “tarea” para alumnos de tercer ciclo de E.

Primaria o primer ciclo de E. Secundaria (10-14 años)

Tema:

- Construir un cubo a partir de su desarrollo, siguiendo las indicaciones dadas.

Tarea final:

- Construir un cubo; explorar y describir sus características geométricas

Así como se detallan y se explican las fases para la lectura de textos de ciencias sociales (2003: 64-66):

La lengua a través de contenidos: la lectura de un texto de C. Sociales

Dado un texto breve y adaptado de Ciencias Sociales, por ejemplo, sobre el Islam, el objetivo propuesto será el de comprensión del texto para aprender unos conocimientos de carácter histórico. Para ello, seguiremos distintas estrategias y actividades:

Previas a la lectura:

1. Partiremos de un texto real y, en este caso, lo adaptaremos tratando de que no pierda el sentido global y de que el lenguaje empleado no resulte forzado (no omitiremos datos relevantes, aunque compliquen la comprensión; emplearemos conectores entre párrafos y oraciones).

Como en toda actividad de comprensión, propondremos un objetivo de lectura a los alumnos, un para qué que, en este caso, consistirá en obtener información para aprender.

(...)

Durante la lectura:

1. Lectura por parte del adulto, que vocalizará con claridad y leerá despacio, separando y reformulando lo dicho en los distintos párrafos.
2. Alumnos y profesor aclararán dudas sobre el vocabulario (¿qué significa?) y estructuras nuevas, desconocidas para los alumnos o que plantean alguna dificultad (¿cómo se dice?, ¿qué pone en la línea número...?).

(...)

Durante la lectura y después de ella:

a) Elaboración de un resumen:

1. Identificación de las ideas principales: es una actividad para completar los enunciados más importantes escritos en la pizarra. Por parejas, un alumno tendrá una parte de los enunciados en tarjetas o fichas de puzle y el otro lo que falta para completarlos, de manera que, al final, entre los dos construyan oraciones correctas y con sentido. (...).

E incluso se lista una tipología de actividades de comprensión lectora (2003: 97-98):

Tipología de actividades de comprensión lectora:

- Seguir instrucciones escritas.
- Localizar una información concreta.
- Hacer hipótesis sobre el contenido y confirmar o reestructurar esas hipótesis.
- Ordenar dibujos de acuerdo con un texto, completar los huecos en blanco de un texto.
- Emparejar dibujos y textos.
- Imaginar el desenlace de una historia.
- Hacer frases que resuman el contenido.
- Poner título a un texto.
- Resumir el texto con un número determinado de palabras.
- Reconstruir textos que han sido cortados y mezclados.
- Contestar a preguntas formuladas por el profesor.
- Elaborar preguntas a respuestas dadas.

Sin embargo, se detecta una ausencia sobre cómo trabajar los textos literarios, qué obras seleccionar y una reflexión en relación al binomio lengua y literatura en el proceso de adquisición y aprendizaje del español.

La programación diseñada por la **Comunidad de Madrid** se estructura en tres niveles: nivel 1, acceso/alfabetización; nivel 2, básico; y nivel 3, medio. Cada uno de

estos niveles comprende cinco bloques temáticos: comunicación, lengua y sociedad, estudio de la lengua, técnicas de trabajo y el bloque cinco destinado a la literatura. Este bloque se justifica en la introducción de la siguiente manera (2003: 12):

El bloque 5 parte de la consideración de que la lengua y la literatura son dos caras de una misma moneda, siendo la segunda la plenitud creativa de la primera; pero, además, tiene que ver con el hecho de que, en una Programación de Español como Segunda Lengua, la literatura adquiere un valor añadido al estar considerada como una de las manifestaciones fundamentales de la cultura de un pueblo. Desde esta perspectiva, el acercamiento paulatino del alumnado inmigrante a nuestra literatura no tendrá como finalidad lograr que memorice obras, autores, fechas, corrientes, sino que se adentre en los valores y aspectos culturales que actúan como referente social dentro del mundo en que se está desarrollando, y todo ello sin olvidar la posibilidad que la lengua literaria ofrece al ser humano de expresar su mundo interior, encauzando así su emotividad de manera satisfactoria. (2003: 12)

Tal y como se infiere, se concibe la literatura como manifestación de la cultura, como vía de acceso a los aspectos culturales de la sociedad receptora, y se asume que la lectura literatura ofrece al individuo un modo de expresión de su mundo interior y sus emociones. Para ello, se hace referencia a la literatura como (2003: 13-14):

- La literatura como instrumento de intercambio cultural.
- La literatura como creación estética y fuente de entretenimiento.

Se presenta –a modo de muestra- el currículo que se propone para el nivel 1 (2003: 67):

3.1.5. Bloque 5: Literatura

Objetivos Generales	Marco Europeo	OBJETIVOS DIDÁCTICOS
7,8,9,10	A1 A2	<p>LA LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE INTERCAMBIO CULTURAL = Apreciar los textos de tradición oral de las diferentes culturas.⁻² = Escuchar distintos tipos de textos, fijándose en el ritmo y la expresión para su posterior comentario oral, en el aula, en la biblioteca, etc.⁻²</p> <p>LA LITERATURA COMO CREACIÓN ESTÉTICA Y FUENTE DE ENTRETENIMIENTO = Identificar las principales formas de la tradición literaria de la lengua de acogida. = Comprender textos literarios breves y sencillos lingüísticamente. = Interpretar el sentido global de un texto literario asequible a su nivel de comprensión verbal. = Escuchar activamente diferentes tipos de textos literarios en el aula, en la biblioteca, etc.⁻² = Reproducir textos literarios orales sencillos según la estructura formal de rimas, pareados, adivinanzas, refranes, cuentos etc., en la lengua de acogida.</p>

Los contenidos conceptuales se centran en los textos de tradición oral aunque no se especifica un corpus ni se ofrecen criterios para la selección; respecto a los procedimentales, el currículo lista la realización de audiciones, la lectura de cuentos, leyendas y fábulas, la identificación del mensaje principal de un texto, la memorización e interpretación de canciones de la lengua materna y de la segunda lengua. Los contenidos actitudinales se basan en el gusto por reproducir y escuchar textos de la tradición oral y por la valoración de la literatura como medio de expresión y comunicación (2006: 68):

CONTENIDOS		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<p>LA LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE INTERCAMBIO CULTURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los tipos de textos de tradición oral: pareados, cuentos, canciones, poemas, adivinanzas...⁻² - Los distintos acervos literarios en el mundo.⁻² <p>LA LITERATURA COMO CREACIÓN ESTÉTICA Y FUENTE DE ENTRETENIMIENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - El cuento. - La leyenda. - La fábula. - Prosa y verso. - El sentido global de un texto. - El fin lúdico de la literatura: <ul style="list-style-type: none"> · Cuentos interactivos. · Libros con ilustraciones. · Fábulas... - La rima: mecanismo de producción y reproducción. 	<p>LA LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE INTERCAMBIO CULTURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audición de canciones o textos en las diferentes lenguas del alumnado del grupo.⁻² - Escucha atenta de lecturas de textos y canciones en la lengua de acogida.⁻² - Diferenciación entre los distintos tipos de textos orales.⁻² <p>LA LITERATURA COMO CREACIÓN ESTÉTICA Y FUENTE DE ENTRETENIMIENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de cuentos, leyendas y fábulas en prosa y verso en la lengua de acogida. - Identificación de los distintos tipos de textos literarios estudiados. - Memorización de fragmentos literarios. - Identificación del mensaje principal de un texto. - Interpretación de canciones sencillas en su lengua materna. - Interpretación de canciones sencillas en la lengua de acogida. - Memorización y repetición de refranes, adivinanzas... - Memorización y recitación de pareados, rimas, etc. en la lengua de acogida, según un modelo dado. 	<p>LA LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE INTERCAMBIO CULTURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interés por los textos de tradición popular y disfrute con la audición de los mismos en distintas lenguas.⁻² - Gusto por reproducir textos cortos: pareados, refranes..., de tradición oral en otra lengua diferente a su lengua materna.⁻² - Interés por conocer la literatura de tradición oral española.⁻² <p>LA LITERATURA COMO CREACIÓN ESTÉTICA Y FUENTE DE ENTRETENIMIENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gusto por la escucha de relatos orales, cuentos, fábulas y leyendas con soporte visual. - Valoración de los textos literarios como medio de expresión y comunicación. - Interés por conocer la variedad literaria de la lengua de acogida. - Interés por recordar fragmentos de textos literarios. - Esfuerzo por la comprensión global de un texto. - Interés por la literatura como fuente de diversión. - Interés en la adquisición de la entonación adecuada en mensajes cortos que rimen.

Estos contenidos se sistematizan en un repertorio de actividades que consisten en escuchar diferentes tipos de textos literarios españoles y de las culturas de origen con el objetivo de elaborar comentarios, reproducir rimas, continuar textos cambiando o introduciendo personajes nuevos, completar poemas a partir de ilustraciones, leer textos literarios, dramatizar cuentos, cantar canciones populares españolas, memorizar trabalenguas (2003: 69):

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

LA LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE INTERCAMBIO CULTURAL

- ~ Escuchar distintos tipos de textos: canciones, poemas..., en la lengua de acogida reproducidos por diferentes medios (vídeo, voz, casete...).⁻²
- ~ Escuchar activamente diferentes tipos de textos procedentes de otras culturas y hacer comentarios posteriores⁻² (VIDEO - CD - CD-ROM).
- ~ Reproducir rimas.⁻²
- ~ Continuar textos ya existentes cambiando los personajes o introduciendo personajes nuevos.⁻²
- ~ Completar poemas sencillos a partir de ilustraciones.
- ~ Combinar palabras sueltas para formar un poema.
- ~ Recombinar los versos de un poema hasta darle nuevas significaciones al texto poético.
- ~ Narrar brevemente una anécdota personal.
- ~ Imaginar diálogos entre objetos o personajes ficticios.

LA LITERATURA COMO CREACIÓN ESTÉTICA Y FUENTE DE ENTRETENIMIENTO

- ~ Leer diferentes tipos de textos de la tradición literaria relacionados con un tema común.
- ~ Leer textos en prosa y verso para distinguirlos y compararlos en cuanto a su forma.
- ~ Memorizar y reproducir, oralmente y por escrito, fragmentos de textos literarios.
- ~ Identificar el mensaje principal de un texto literario leído y comentarlo en la clase.
- ~ Reproducir rimas.
- ~ Continuar textos inacabados.
- ~ Dramatizar cuentos sencillos de diferentes culturas.
- ~ Cantar canciones populares de España.
- ~ Memorizar y reproducir textos orales sencillos: trabalenguas, poesías, canciones, etc. con la entonación adecuada.
- ~ Formular preguntas a personajes de ficción conocidos.
- ~ Reconocer, dentro de un texto, el léxico trabajado previamente.
- ~ Confeccionar un diccionario de la clase, casa, etc., creando definiciones personales de los objetos más comunes.

Como indicadores de evaluación se propone cantar canciones de los países de origen y de acogida, aprender y recitar poemas en la lengua materna de los alumnos inmigrantes, escuchar textos en español, disfrutar con actividades de animación a la lectura, identificar las principales formas de la tradición literaria española, diferenciar los distintos géneros literarios, interpretar textos literarios, inventar acrósticos (2003: 70):

INDICADORES DE EVALUACIÓN

LA LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE INTERCAMBIO CULTURAL

- > Canta una canción de su país de origen.⁻²
- > Canta una canción en la lengua de acogida.⁻²
- > Aprende y recita o sabe un poema, cuento, etc. en su lengua materna.⁻²
- > Escucha con agrado diferentes tipos de textos en la lengua de acogida.⁻²
- > Disfruta con las actividades de animación lectora en las que interviene individualmente, en mediano y gran grupo.

LA LITERATURA COMO CREACIÓN ESTÉTICA Y FUENTE DE ENTRETENIMIENTO

- > Identifica las principales formas de la tradición literaria de la lengua de acogida.
- > Comprende las diferencias de género entre distintos textos literarios sencillos.
- > Interpreta el sentido global de un texto literario asequible a su nivel de comprensión verbal.
- > Reproduce textos orales sencillos según la estructura formal de rimas, pareados, adivinanzas..., dándoles la entonación adecuada.
- > Inventa un acróstico con su nombre.
- > Disfruta con las actividades de animación lectora en las que interviene individualmente, en pequeño, mediano y gran grupo.

La misma estructura organizativa se dispone para el nivel 2 (2003: 93-96) y nivel 3 (2003: 122-126). En el nivel 3, se concreta un itinerario textual configurado con obras de la literatura española: *Poema del Mío Cid*, *Lazarillo de Tormes*, *La Celestina*, *El Quijote* (2003: 123):

<p>LA LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE INTERCAMBIO CULTURAL</p> <ul style="list-style-type: none">- Los textos de tradición popular oral y escrita: cuentos, leyendas, canciones, poemas, romances, adivinanzas, proverbios, etc.⁺²- Los textos que configuran la tradición popular de la lengua de acogida.<ul style="list-style-type: none">· Romances.· Cuentos...- Las obras fundamentales de la literatura en lengua española:<ul style="list-style-type: none">· Poema del Mío Cid.· Lazarillo de Tormes.· La Celestina.· El Quijote.*- Antología de textos literarios sencillos (adaptados) en prosa y verso de las obras fundamentales citadas.- Textos literarios sencillos en prosa y verso de diferentes culturas, en la lengua de acogida, para crear un clima intercultural.⁺²- Los usos excluyentes (xenófobos, misóginos...) en los textos literarios.⁺²
--

Así pues, en este diseño curricular –quizá el más detallado y exhaustivo- parece que la literatura ocupa un lugar específico vinculada a la adquisición de la cultura española (2003: 29):

El conocimiento de la cultura constituye parte del aprendizaje de la L2. La comunicación se realiza en un contexto social y cultural que no puede ser aislado o ignorado. Es, pues, imprescindible la incorporación del componente cultural al diseño curricular del Español como una Segunda Lengua. De hecho, cuando estudiamos una nueva lengua no sólo estamos aprendiendo palabras, reglas y sistemas de signos, sino también los significados culturales que todo ello vehicula. La lengua es el medio a través del cual comprendemos e interpretamos la realidad. (2003: 29).

En sintonía con este principio, las últimas páginas de la programación contienen un extenso repertorio de lecturas, por ejemplo – entre otras- de la editorial Arco Libros, la colección “lecturas graduadas” (2003: 139):

Nivel 1

Díaz-Corralejo, V. (2001): *Un vecino poco habitual*.

Ferri, M. (2000): *El anillo de la muerta*.

----- (2000): *El escritor que resuelve misterios*.

----- (2001): *El rapto de la secretaria*.

Nivel 2

Ferrari, M. (2001): *Buen día pájaro*.

----- (2001): *Peligro en Cataratas del Iguazú*.

----- (2002): *El libro sin autor*.

López García, A. (2000): *El caso del teléfono móvil*.

Nivel 3

Anguita, B., F. (2002): *El collar*.

Díaz-Corralejo, V. (2001): *La oficina*.

----- (2002): *De vida o muerte*.

López García, A. (1999): *El caso del inspector filólogo*.

----- (2000): *El asesino de Internet*.

Reyes, G. (2001): *Cuentos para niños chicos y grandes*.

Nivel 4

Anguita B., F. (2002): *El color del horizonte*.

Díaz-Corralejo, V. (2001): *Un golpe de suerte*.

Ferrari, M. (2000): *Vacaciones en Siberia*.

Garbí, T. (2000): *Una pequeña historia*.

----- (2002): *La gata Leocadia*.

----- (2002): *La gata Leocadia en la granja*.

Reyes, G. (2000): *Cuentos de amor*.

----- (2000): *Dos historias de mujeres*.

Reyzábal, M.V. (2001): *Emigrantes*.

Como textos clásicos, se incluyen –entre otros títulos- los editados por Edelsa como “Lecturas clásicas graduadas” (2003: 140):

Nivel I (obras adaptadas: hasta 600 entradas)

Alarcón, P.A. de. *El sombrero de tres picos*. Versión de González, H. (2001).

Anónimo. *El cantar de Mío Cid*. Versión de González, A. (2001).

-----, *El Lazarillo de Tormes*. Versión de González, A. (2002).

Ercilla y Zúñiga, A. de. *La Araucana*. Versión de D'Ors, B. (1997).

Fernández de Moratín, L. *El sí de las niñas*. Versión de D'Ors, B. (2001).

Güiraldes, R. *Don Segundo Sombra*. Versión de Romero, C. (1997).

Hernández, J. *Martín Fierro*. Versión de Roza, J. (1997).

Palma, R. *Tradiciones peruanas*. Versión de Chirú, S. (1997).

Valera, J. *Juanita la Larga*. Versión de Horrillo, J. y Maysonnial, M. (2001).

Nivel II (obras adaptadas: hasta 1000 entradas)

Azorín. *Doña Inés*. Versión de Guerrero, R. (2001).

Bécquer, G.A. *El beso*. Versión de González, A. (2001).

Blasco Ibáñez, V. *Sangre y arena*. Versión de Ezquerro, R. (2001).

Cervantes, M. de. *La Gitanilla*. Versión de Romero, C. (2001).

Pérez Galdós, B. *Trafalgar*. Versión de Chirú, S. (2001).

También una selección de cuentos y leyendas del mundo, cabrían citarse a modo de muestra (2003: 142):

AA.VV. (1985): *Cuentos populares Azerbaidjanos*. Madrid: Anaya.

-----, (1990): *El viento del norte. Cuentos populares Escandinavos*. Madrid: Ediciones Gaviota (Col. Trébol).

Acosta García, M. (2002): *Cuentos mitos y leyendas de América Latina*. Barcelona: Océano Difusión Editorial.

Adbel Qadir, G. (1998): *El camello de hojalata*. Madrid: Alfaguara (Col. Infantil. Serie naranja).

Romero, S. (1993): *El galápagos, el caimán y otros cuentos populares brasileños*. Palma de Mallorca: José de Olañeta, editor (Col. Érase una

vez - Biblioteca de cuentos maravillosos, 77).

Rubio, R. (1994): *El amigo Dwnga*. Madrid: Editorial SM (Col. El submarino naranja, 54).

Schami, R. (1995): *La sonrisa de la luna*. Madrid: Editorial SM (Col. Barco de Vapor. Serie blanca).

Spotti, M. (1986): *Cuentos de la China Milenaria*. Madrid: Anaya (Col. Laurin).

Sugobono, N. (1999): *Mitos y Leyendas del Amazonas*. Palma de Mallorca: José de Olañeta, editor (Col. Érase una vez - Biblioteca de cuentos maravillosos, 77).

Un corpus amplio y variado que pareciera responder, por una parte, a un enfoque historicista de la enseñanza de la literatura española y, por otra parte, trata de desarrollar la competencia intercultural del alumnado inmigrante con obras de diferentes culturas de origen.

En la **Comunidad de la Región de Murcia**, la Orden del 18 de octubre de 2007 aprueba una serie de orientaciones curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del español en los centros educativos de secundaria, en las que se insiste en el papel intermediario de la cultura:

Los aspectos socio-culturales y de consciencia intercultural incluyen la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura española y murciana, de establecer contacto con personas de otras culturas y de realizar el papel de intermediario cultural. (Boletín Oficial de la Región de Murcia, número 256, Martes, 6 de noviembre de 2007, 30713).

De esta manera, se concreta como uno de los objetivos de la propuesta curricular el acceso de los alumnos inmigrantes a la cultura española y murciana reflexionando a partir de sus culturas de origen:

Acceder a la cultura española, en general, y murciana, en particular, desarrollando actitudes de respeto hacia ella y sus hablantes, utilizando los conocimientos para reflexionar sobre la cultura de origen y valorar la diversidad lingüística y cultural en el aula y en la sociedad. (Boletín Oficial de la Región de Murcia, número 256, Martes, 6 de noviembre de 2007, 30714).

Este diseño también se estructura en tres niveles (acceso, plataforma y umbral) siguiendo el *MCERL*, la literatura se introduce en el bloque cuatro del nivel plataforma como uno de los aspectos socio-culturales y de consciencia intercultural a alcanzar por el alumnado inmigrante. Para ello, se persiguen objetivos como:

Iniciación a la cultura murciana y española.

Valoración del uso del español como medio para comunicarse con personas de procedencias diversas.

Identificación, conocimiento y valoración crítica de rasgos comunes y de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, usos, actitudes y valores de la sociedad española y la propia. Respeto hacia los mismos. (Boletín Oficial de la Región de Murcia, número 256, Martes, 6 de noviembre de 2007, 30721).

En el nivel umbral (B1), se propone la escritura de textos literarios con el fin de desarrollar la competencia textual de los alumnos y actividades de adquisición de la competencia pragmático-discursiva:

Comprensión de textos literarios de creación propia: sencillos poemas y breves cuentos. (Boletín Oficial de la Región de Murcia, número 256, Martes, 6 de noviembre de 2007, 30722).

Reconocimiento y empleo de las estructuras de textos literarios breves: poemas y cuentos. (Boletín Oficial de la Región de Murcia, número 256, Martes, 6 de noviembre de 2007, 30724).

El currículo de Canarias aprobado en el Boletín Oficial de Canarias, nº 212, 3 de noviembre 2004, se organiza por competencias (pragmática, lingüística, sociolingüística, sociocultural e intercultural), y se secuencia en tres niveles con diez unidades en cada nivel. Dentro de la competencia pragmática se incluye un listado variado de textos (2004: 63):

- Avisos en un hospital.
- Campañas publicitarias: eslóganes para la prevención de enfermedades y para hábitos saludables.
- Conversación con el médico.
- Folletos informativos.
- Noticias, reportajes...
- Descripciones de procesos naturales, dolor y accidentes.
- Prospectos médicos.

Sin embargo, el texto literario carece de presencia en esta competencia, y asimismo en la competencia sociocultural e intercultural donde predominan temas del tipo:

- Acontecimientos históricos recientes más importantes de los países de origen del alumnado.
- Personajes públicos y populares relevantes de los países representados en el aula. (2004: 57)
- Vida pasada y presente de los alumnos.
- Puntos en común y diferencias en las celebraciones en todas las culturas: la función social de las celebraciones. (2004: 54)
- Deportes y juegos más practicados en España.
- Deportes autóctonos canarios.
- El clima en España y, concretamente, en Canarias. (2004: 47)

Distintos autores como García Santa-Cecilia (2000: 44) justifican y defienden la

inclusión de la literatura en los diseños curriculares como un medio para desarrollar la competencia comunicativa en su componente lingüístico y en su dimensión sociocultural. En la misma línea, Lazar (1993) valora la función formativa del texto literario y la vinculación con el aprendizaje lingüístico-comunicativo.

Santa-Cecilia considera, además, que a través de los textos literarios los alumnos pueden reconocer las similitudes y diferencias entre sus propias ideas, valores y conceptos, y los de la cultura del grupo social de la nueva lengua, de modo que se propicia un adecuado entendimiento intercultural. Tal vez, los currículos oficiales analizados anteriormente vendrían a responder a estos criterios cuando incorporan la literatura en sus programaciones.

2.2.3.- Revisión de los manuales para el aprendizaje y la enseñanza del Español como Segunda Lengua para alumnado inmigrante en relación a la presencia del texto literario

Otros de los materiales que han sido objeto de revisión en este capítulo, corresponden a los manuales para la enseñanza del español como L2 para alumnos inmigrantes en el contexto escolar. Como primera aproximación a este análisis, se ha tenido en cuenta el estudio de Martín Perís (2000) sobre los textos literarios en los manuales de ELE, en el que caracteriza la presencia de los textos literarios de acuerdo a los siguientes rasgos:

1. Es una relación predominantemente temática.
2. Uso de actividades encaminadas al desarrollo de la competencia

comunicativa en dos vertientes: o bien el texto literario pretende ejemplificar el uso de nociones y funciones, o bien pretende estimular la práctica de la negociación de sentido, tanto con actividades de comprensión lectora como de interacción oral.

3. Predominan las actividades de comprensión, alternando las de comprensión general con las de detalle.
4. Las tareas que se les proponen realizar a los alumnos se presentan aisladas, independientes entre sí.
5. Los textos aparecen al final de la unidad.

En este sentido, se adivina cómo los textos literarios son escogidos por su relación temática y únicamente resultan útiles en la medida en que se adecuan a la enseñanza de la lengua en sus distintas vertientes. Junto con estas premisas aportadas por Martín Peris, asumimos las teorías de Mendoza (1994) para establecer dos variables en el análisis: en primer lugar, con qué objetivo se incorpora la literatura; y en segundo lugar, si en el diseño de las actividades se propone un “espacio metodológico, funcional y práctico de los textos literarios” (Mendoza, 2004c). Es decir, si en el caso de incluirse textos literarios se fomenta una “metodología activa, participativa, que facilite la construcción significativa del conocimiento y ayude a desarrollar actitudes críticas y creativas” (Mendoza, 1994).

Para ello, se presenta un análisis descriptivo de una selección de manuales de español como L2 para adolescentes inmigrantes –cuatro métodos. Estas referencias han sido facilitadas por el *Centro Virtual Cervantes* en su sección: “[guía de recursos didácticos para la enseñanza de lenguas a inmigrantes](#)” y contrastadas con los contextos de la investigación a través de conversaciones mantenidas con los profesores colaboradores en relación a los materiales didácticos que utilizan en sus clases. Así, citaron los manuales que se refieren a continuación para niveles A2 de competencia comunicativa: Galvin, I; Llano, C. y Montemayor, S. (2006). *Proyecto Llave maestra. Español como segunda lengua*. Arrarte, G. (2005). *¡Adelante!* Madrid: Edinumen. López Barberá, I. et al. (2003, ed. 2008). *Mañana*. Madrid: Anaya. Muñoz, B. *Mis primeros días en Secundaria*. Madrid: SGEL.

Estos manuales se han agrupado en función de la presencia del texto literario, por una parte, aquellos en los que la literatura se reconoce y se incorpora al aprendizaje del español en las distintas unidades y, por otro lado, en los que se prescinde del texto literario. Como procedimiento para presentar el análisis, primero se expone una breve descripción del libro, después se identifican los tipos de textos literarios que aparecen, en qué secuencia de la programación y el enfoque que predomina para la enseñanza de la literatura.

- Muñoz, B. (2004). *Mis primeros días en Secundaria*. Madrid: SGEL.

Descripción: Se trata de un curso de español como L2 dirigido a adolescentes escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria que se articula en cuatro temas: *Vamos a comenzar*; *Mi vida aquí*; *Pasan los días*; *En marcha*, que se subdividen, a su vez, en unidades didácticas en las que se incorporan contenidos curriculares de

geografía, historia, matemáticas y literatura.

Presencia de los textos literarios y metodología para la aproximación de la literatura al aprendiz inmigrante:


Algunas de las unidades didácticas –unidad cuatro- contienen un apartado específico con el título: “Leer es divertido” (2004: 43) en el que se propone la lectura de un cuento popular chino:

LEER ES DIVERTIDO

EL ESTUDIANTE SOÑOLIENTO

En la provincia de Tsu vivía un muchacho muy ansioso, que deseaba tener muy buenas notas en los exámenes, para ser así la gloria de sus padres y de su pueblo natal. Pero observó que, tras algunas horas de estudio, comenzaba a invadirle una gran somnolencia, que terminaba en un sueño profundo. Esto le apenaba muchísimo, y durante algún tiempo no supo cómo ingeniarle para permanecer despierto. Por fin, se le ocurrió una idea salvadora. Ató una cuerda al extremo de su trenza, sujetando el otro extremo de la cuerda a una viga del techo, de suerte que, si se dormía y daba cabezadas, el tirón de la coleta le despertaría rápidamente.

Cuento popular chino



Tal y como se aprecia, se carece de la fuente de procedencia de este texto. En otras unidades, por ejemplo en la unidad cinco aparece un poema de un cantautor peruano (2004: 53):

El autor de este poema escribe todos los recuerdos que tiene de su calle

EN MI CALLE

Recuerdo los besos robados.
Escondite perfecto, los siete pecados...
*Y conocer jugando muchos niños en mi calle,
la vuelta, el tanque, el parque, la 24, Olaya y Prescott.*
Y jugué con amigos y amigas, y también aprendí de ellos a amar
jugando, amar sin ver el reloj.
En mi calle hay castillos de ladrillo y cemento, princesas y reyes.
Hechizos de bruja que cortan pelotas de fútbol llegando a su reja.
Y el agua es su fuego que espanta.
Los trompos, bolitas, la bata.
Pasear en bicicleta, patines o skate.
Y conocer jugado muchos sitios en mi calle.
La vuelta...
Y seguiré, jugando...

Autor: Piero Montaldo (cantautor peruano).

¿Sabrías decir qué cosas hace el autor del poema en su calle?

La finalidad de esta lectura consiste en responder a una pregunta comprensiva del texto, para ello el aprendiz tiene que localizar en el texto información relativa a los recuerdos que el escritor evoca. Así, en la actividad se pone el acento en el emisor.

Siguiendo con el corpus de textos que se incluyen en este manual, la unidad ocho se cierra con un fragmento de “Cuentos de una infancia en el Harén” de Fátima Mernissi (2004: 72):

España, el país donde vivo

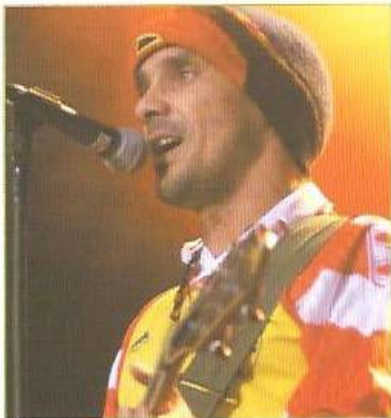
Unidad 8

CIERRE DEL TEMA 2

Imagínate (fragmento)
 Rosalía Vilalobos / John Lennon

Imagina que no hay cielos
 Es fácil si lo intentas
 Debajo no hay infierno
 Un cielo y nada más
 Imagina que el mundo
 Vive sólo el hoy

Imagina que no hay fronteras
 No es tan difícil hoy
 Nada por que matar o morir
 (...)



Clandestino (fragmento)
 Manu Chao

Solo voy con mi pena
 sola va mi condena
 correr es mi destino
 para burlar la ley
 perdido en el corazón
 de la grande babylon
 me dicen clandestino por no llevar papel.
 Pa'una ciudad del norte
 yo me fui a trabajar
 mi vida la dejé entre Ceuta y Gibraltar
 soy una raya en el mar
 fastasma en la ciudad
 mi vida va prohibida
 dice la autoridad.
 Solo voy con mi pena
 sola va mi condena
 correr es mi destino
 por no llevar papel
 perdido en el corazón
 de la grande babylon
 me dicen el clandestino
 yo soy el que quiebra la ley.
 Mano Negra / clandestina
 peruano / clandestino
 africano / clandestino (...)

Las fronteras no son más que unas líneas imaginarias que están en la cabeza de los soldados. Mi primo Samir, que a veces acompaña a mi tío y a mi padre en sus viajes, dice que para crear una frontera no hace falta más que tener soldados para obligar a los otros a creerlo, en el paisaje no existe nada. Las fronteras no existen más que en la cabeza de los que tienen el poder.

Fátima Mernissi

Cuentos de una infancia en el Harén

Asimismo, se incluye una canción del cantante Manu Chao sobre los problemas de la inmigración ilegal. Después de la lectura se pregunta al lector su opinión sobre los dos textos que tratan de fronteras y de procesos migratorios (2004: 72).

De manera que se avanza en los temas, en la unidad once se incorporan poemas de Juan Ramón Jiménez, Antonio Machado, Pablo Neruda y Lorca con el propósito de enlazar cada poema con una de las ilustraciones según la temática que abordan (2004: 95):




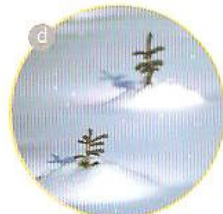
Une cada poema con el dibujo que corresponda (Carta a José M^a Palacio)

1 Por un camino de oro van los mirlos*
¿Adónde?
Por un camino de oro van las rosas...
¿Adónde?
Por un camino de oro voy...
¿Adónde, otoño?

Juan Ramón Jiménez

2 Palacios, buen amigo.
¿Está la primavera
vistiendo ya las ramas de los chopos
del río y los caminos? En la estepa
del alto Duero, primavera tarda,
¡pero es tan bella y dulce cuando llega!...
¿Tienen los viejos olmos
algunas hojas nuevas?

Antonio Machado

3 Para mí, Invierno,
Eres
Un caballo,
Niebla te sube al hocico,
Gotas de lluvia caen
De tu cola,
Electrizadas ráfagas son tus crines (...)
Pero eres frío (...)

Pablo Neruda

4 Ceres** ha llorado
sus lágrimas de oro.
Las profundas heridas
de los arados
han dado racimos
de lágrimas.
El hombre bajo el sol
recoge el gran llanto
de fuego.
El gran llanto

Federico García Lorca

* Una clase de pájaros. // ** Ceres: dios griego de la cosecha.

noventa y cinco

En la unidad catorce (2004: 122), a partir de la lectura de una rima de Gustavo Adolfo Bécquer, se invita al aprendiz a realizar una actividad de escritura creativa que consiste en redactar un poema de amor:

Érase una vez...

Unidad 14

JUGAMOS

HABLAMOS DE AMOR

CÓMO SE DECÍA ANTES TE QUIERO:

¡Los suspiros son aire y van al aire!
 ¡Las lágrimas son agua y van al mar!
 Dime, mujer: cuando el amor se olvida,
 ¿sabes tú adónde va?

⌘

Como en un libro abierto
 leo de tus pupilas en el fondo.
 ¿A qué fingir el labio
 risas que se desmienten en los ojos?

⌘

¡Llora! No te avergüences
 de confesar que me has querido un poco.
 ¡Llora! Nadie nos mira.
 Ya ves; yo soy un hombre... y también lloro.

⌘

Por una mirada, un mundo,
 por una sonrisa, un cielo,
 por un beso..., yo no sé
 que te diera por un beso.





Rimas: Gustavo Adolfo Bécquer

CÓMO SE DICE AHORA

Intenta escribir una pequeña poesía de amor

Escribe "te quiero" en tu idioma

122 ciento veintidós

El itinerario textual literario de este manual concluye en la unidad dieciséis –“En clase de historia”- con tres páginas dedicadas a Miguel de Cervantes, Antonio Machado, Federico García Lorca y Rubén Darío. En este caso, se presenta un breve párrafo sobre la biografía de cada escritor, una lectura y una serie de preguntas de comprensión lectora sobre los textos (2004: 136-138):

En clase de historia

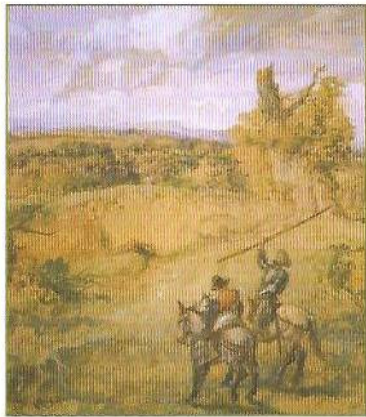
Unidad 16


ENTRE CULTURAS

SOBRE LITERATURA

★ **Miguel de Cervantes Saavedra** (1547–1616) escribió *Don Quijote de la Mancha*. Libro que narra la historia de un caballero español que se vuelve loco porque no hace otra cosa en todo el día que leer libros de caballería. Decide salir de su pueblo con su criado Sancho para realizar las mismas aventuras que había leído en los libros de caballería, y de esta forma ayudar a los débiles.

La novela *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* ha sido traducida a muchos idiomas y es conocida en todo el mundo.






En esto descubrieron treinta ó cuarenta molinos de viento que hay en aquel campo, y así como don Quijote los vio, dijo á su escudero:

La ventura va guiando nuestras cosas mejor de lo que acertáramos á desear, porque ves allí amigo Sancho Panza, donde se descubren treinta, ó poco más, desaforados gigantes, con quien pienso hacer batalla y quitarles á todos las vidas, con cuyos despojos comenzaremos á enriquecer, que esta es buena guerra, y es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente* sobre la faz de la tierra*.

—¿Qué gigantes? —dijo Sancho Panza.

—Aquellos que allí ves —respondió su amo— de brazos largos, que los suelen tener algunos de casi dos leguas*.

—Mire vuestra merced* —respondió Sancho— que aquellos que allí se parecen no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas (...).



¿Con qué confunde don Quijote a los molinos?

¿Qué quiere hacer con ellos?

¿Qué le dice Sancho que son?


*simiente: semilla.

*faz de la tierra: superficie de la tierra.

*leguas: antigua medida de longitud.


*vuestra merced: tratamiento antiguo para dirigirse a personas con respeto.

★ **Antonio Machado** (1875–1939) escribe poesías, en ellas habla de su vida, de sus sentimientos, de su adolescencia y, sobre todo, de la tristeza que le produjo la muerte de su mujer Leonor.

 **Lee el poema de Machado**

A UN OLMO VIEJO


Al olmo viejo, hendido por el rayo
y en su mitad podrido,
con las lluvias de abril y el sol de mayo
algunas hojas verdes le han salido. *Campos de Castilla*

 **Contesta**

¿Cómo está el olmo? _____


¿Qué ocurre con la lluvia de abril y el sol de mayo? _____

★ **Federico García Lorca** (1898–1936): poeta y escritor de obras de teatro. Es ejecutado por el bando nacional durante la Guerra Civil Española.
Es andaluz, y en sus poesías y obras de teatro cuenta de forma magnífica el sentimiento del pueblo andaluz.
Tiene un libro de poemas sobre el pueblo gitano que se llama *Romancero gitano* (1928).


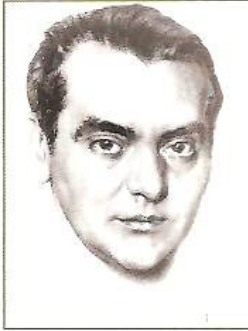
 **Lee con detenimiento las estrofas de la “Canción del jinete”**

CANCIÓN DEL JINETE

En la luna negra
De los bandoleros
Cantan las espuelas.
¿Caballito negro.
¿Dónde llevas tu jinete muerto?
...Las duras espuelas
del bandido inmóvil
que perdió las riendas.
Caballito frío.
(...) *Romancero gitano*


 **relaciona**

1. Busca en el diccionario la palabra *espuelas*. _____
2. ¿Qué quiere decir “cantan las espuelas”? _____
3. Busca en el diccionario la palabra *inmóvil*. _____
4. ¿Por qué está el bandido inmóvil? _____
5. ¿Qué quiere decir perfume a flor de cuchillo? _____


Tanto en la selección de los textos como en el enfoque didáctico de la literatura, se desprende una visión tradicional e historicista (Prado, 2004) de acercamiento de los textos literarios al lector juvenil basada en el emisor: qué quiere decir el escritor con sus versos y por qué. En la misma línea, la aproximación a la poesía de Rubén Darío:

★ **Rubén Darío** (1867–1916). Ya sabes que el español es una lengua que se ha desarrollado en muchos países de América, por eso hay grandes autores en lengua castellana que hablan español. Rubén Darío es un poeta de Nicaragua.

 **Lee el poema de Ruben Darío**

CANCIÓN DE OTOÑO EN PRIMAVERA


¡Juventud, divino tesoro,
ya te vas para no volver!
Cuando quiero llorar, no lloro,
Y a veces lloro sin querer...

 1. ¿Qué es la juventud?

2. ¿Piensas que es joven el poeta cuando escribe estos versos?

En este sentido, aunque el manual se construye desde los supuestos del modelo comunicativo en relación al enfoque orientado hacia el aprendizaje de la lengua, parece que se aleja de tales principios cuando se aborda la literatura puesto que se prioriza al autor –el emisor– frente a los procesos de recepción del texto literario, el papel activo que en dicho proceso desempeñaría el receptor inmigrante adolescente para dotar de sentido y conferir su valor al texto.

Por otra parte, ya se ha mencionado en el análisis de los diseños curriculares la preocupación por incorporar en las programaciones de español como L2 las lenguas y culturas de origen de la población inmigrante, también este interés se muestra en los manuales como se puede observar a continuación:



ENTRE CULTURAS

LA PRESENCIA DE LA HENNA EN TODAS LAS CEREMONIAS Y FIESTAS TRADICIONALES EN MARRUECOS

No existe ceremonia o fiesta sin *henna*. Se utiliza para los cuidados de la piel y de los cabellos, y como adorno (tatuajes en los pies y las manos), resaltando la belleza de la mujer y confirmando el profundo sentido de las creencias que se remontan al periodo antes del Islam.

Este arbusto, de la familia de los *lythales*, posee hojas simples de color verde brillante y hojas blancas de cuatro pétalos, dispuestas en ramilletes olorosos, que dan un tinte rojo ardiente o naranja-amarillento.

La *henna* es la herencia ancestral, que tiene un valor simbólico.

Debido al lugar importante que ocupa la henna en la vida diaria de todos, cabe resaltar que los principales dibujos representados en estos tatuajes tienen una carga espiritual muy particular.

Textos informativos sobre el horóscopo chino, la medicina oriental, los zocos en Marruecos, el calendario islámico, el año nuevo chino o la henna en las fiestas tradicionales en Marruecos, serían algunos ejemplos.

- Arrarte, G. (2005). *¡Adelante!* Madrid: Edinumen.


Descripción: Curso de español como segunda lengua dirigido a adolescentes extranjeros que se incorporan a la Educación Secundaria Obligatoria. Con él se pretende que el alumno alcance los niveles A1 y A2 del MCER. El libro del alumno se articula en torno a 14 unidades que siguen un enfoque metodológico pragmático y ecléctico.

Presencia de los textos literarios y metodología para la aproximación de la literatura al aprendiz inmigrante:

Tal y como se observa en el índice del manual, se incorporan contenidos de lengua y literatura en las unidades didácticas así como contenidos curriculares de matemáticas, ciencias de la naturaleza y ciencias sociales. La unidad 17 se dedica a la literatura con contenidos como: concepto de literatura, las figuras literarias y los géneros literarios:

UNIDAD	ÁREA	TÍTULO	CONTENIDO DE LAS ÁREAS	CONTENIDO DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA
13	Lengua y Literatura	Morfosintaxis	<ul style="list-style-type: none"> Clases de palabras La oración: sujeto y predicado 	<ul style="list-style-type: none"> Describir el carácter y el estado de ánimo <i>Ser y estar</i> con adjetivos de carácter y estado de ánimo
14	Matemáticas	Geometría	<ul style="list-style-type: none"> Elementos básicos de la geometría Ángulos: medida y tipos 	<ul style="list-style-type: none"> Las oraciones subordinadas adjetivas con <i>que</i> + subjuntivo El presente de subjuntivo
15	Ciencias de la Naturaleza	Los seres vivos	<ul style="list-style-type: none"> La vida en la Tierra. Las tres funciones vitales de los seres vivos Las células Los ecosistemas 	<ul style="list-style-type: none"> Expresar causa y finalidad con <i>por</i> y <i>para</i> Léxico de profesiones y oficios Algunos conectores discursivos
16	Ciencias Sociales	Prehistoria y primeras civilizaciones	<ul style="list-style-type: none"> El tiempo histórico Las sociedades recolectoras y cazadoras Revolución neolítica y Edad de los Metales Las civilizaciones fluviales 	<ul style="list-style-type: none"> Hablar de hábitos y situaciones del pasado El pretérito imperfecto Los números romanos
UNIDAD	ÁREA	TÍTULO	CONTENIDO DE LAS ÁREAS	CONTENIDO DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA
17	Lengua y Literatura	La Literatura	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué es la Literatura? Las figuras literarias Los géneros literarios 	<ul style="list-style-type: none"> Hablar de momentos del pasado sin conexión con el presente El pretérito perfecto simple
18	Matemáticas	Tablas y gráficas	<ul style="list-style-type: none"> Sistema de coordenadas Lectura e interpretación de gráficas 	<ul style="list-style-type: none"> Narrar experiencias en el pasado Contraste pretérito perfecto compuesto/perfecto simple/imperfecto
19	Ciencias de la Naturaleza	Animales y plantas	<ul style="list-style-type: none"> Clasificación de los seres vivos El reino vegetal Los animales 	<ul style="list-style-type: none"> El participio: sistematización Léxico de los animales y las plantas
20	Ciencias Sociales	El mundo clásico: Grecia y Roma	<ul style="list-style-type: none"> El mundo clásico: marco geográfico y situación histórica La sociedad grecolatina 	<ul style="list-style-type: none"> Expresar opinión

Se presenta la literatura como arte a través de imágenes y se le propone al estudiante que complete la definición de literatura:



LENGUA Y LITERATURA

La Literatura

unidad

17

Bloque V

CONTENIDOS

Del área de Lengua y Literatura

- ¿Qué es la Literatura?
- Las figuras literarias
- Los géneros literarios

De español como segunda lengua


- Hablar de momentos del pasado sin conexión con el presente
- El pretérito perfecto simple


1. ¿Qué es la Literatura?


1.1. Completa.

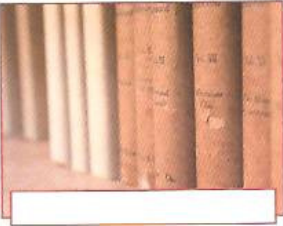
■ ¿Has oído hablar de las “siete artes”? Relaciona cada imagen con un nombre. Después, completa la definición de **Literatura**.


El Arte es un **proceso de comunicación** muy especial: en la comunicación artística es importante **qué** se dice, pero también es importante **cómo** se dice.

















La Música es un arte que utiliza **el sonido** como vehículo de expresión. El Cine utiliza **la imagen en movimiento**; la Escultura, **el volumen**; así, cada arte utiliza un vehículo de expresión determinado.

Por tanto, podemos dar la siguiente definición:

La Literatura es el que utiliza la
..... vehículo de expresión.

Las siguientes páginas de la unidad se centran en un estudio metaliterario de las figuras literarias y géneros literarios. Para ello, el alumno tiene que completar huecos en frases con los verbos que se ofrecen de manera que vaya descubriendo por el sentido qué son las figuras literarias. La actividad se complementa con ejemplos de metáforas, hipérboles, antítesis y anáforas, el aprendiz tiene que intentar enlazar mediante flechas estos ejemplos con la definición de cada figura:


2. Las figuras literarias

2.1. Rellena.

■ En este texto se explica y define qué son las **figuras literarias**. Pon los verbos del recuadro en los espacios correspondientes. Fíjate: también debes conjugarlos.

Como has visto en las actividades anteriores, la Literatura hace un uso especial del lenguaje. Una de las características principales del lenguaje literario es que **figuras literarias** (también llamadas **figuras estilísticas** o **retóricas**).

¿Qué son las figuras literarias? Para entenderlo, fíjate en este ejemplo:



¡Oh, guitarra!, corazón malherido por cinco espadas*.*

Aquí, el poeta* Federico García Lorca tal vez* decir:

"El sonido de la guitarra es capaz de despertar sentimientos de dolor en quien lo escucha."

García Lorca no su emoción de manera directa, sino que identifica unas imágenes con otras:

"guitarra que suena" → corazón malherido

"cinco dedos de la mano" → cinco espadas

Mediante las figuras literarias, el poeta expresarse de manera más bella, la atención del receptor.

Las figuras literarias son procedimientos lingüísticos mediante los cuales el emisor mayor expresividad a su mensaje.

llamar

conseguir

expresar


relacionar

dar

querer

emplear

■ En este cuadro hay cuatro de las principales figuras literarias. Lee los ejemplos e intenta comprender qué figura hay en cada uno.

<p>➤ Anáfora</p> <p><i>El corazón es agua / que te acaricia* y canta.</i> <i>El corazón es puerta / que se abre y se cierra.</i> (El corazón inicia los dos versos)</p>		El emisor identifica un objeto real con otro imaginario porque, desde su punto de vista, uno se parece a otro.
<p>➤ Antítesis</p> <p><i>¡Fue sueño ayer; mañana será tierra!</i> (Ayer es lo contrario de mañana)</p>		Aparecen dos expresiones con significados contrarios, opuestos.
<p>➤ Hipérbole</p> <p><i>Contigo el mundo entero en las pupilas* cabe.</i> (Es exagerado decir que el mundo cabe en las pupilas)</p>		Aparece la misma expresión al comienzo de dos o más versos.
<p>➤ Metáfora</p> <p><i>¡Oh, guitarra! Corazón malherido por cinco espadas.</i> (guitarra = corazón; dedos de la mano = espadas)</p>		El emisor exagera para producir impresión en el receptor.

3. Los géneros literarios

Todos los textos literarios se pueden dividir en tres grupos, llamados **géneros**. Un **género literario** es un grupo de obras literarias que comparten características de forma y contenido.

Recuerda: en la comunicación literaria el autor quiere llamar la atención del lector a través de:

A. el **contenido** del texto literario: *qué* dice, y

B. la **forma** del texto literario: *cómo* lo dice.

El mismo procedimiento se utiliza con el aprendizaje de los géneros literarios. Después de la lectura de fragmentos de obras de Rubén Darío, Fernando Arrabal y Mary Shelley, la actividad se centra en el aprendizaje del léxico. Así, el aprendiz tiene que escribir el término subrayado en el texto en la definición adecuada, y después identificar cada texto según el género literario al que pertenecen:

■ Lee los siguientes fragmentos literarios y completa los espacios con las palabras subrayadas. Después, completa las definiciones de abajo.

A

La princesa está triste... ¿Qué tendrá la princesa?
 Los suspiros se escapan de su boca de fresa,
 que ha perdido la risa, que ha perdido el color.
 La princesa está pálida en su silla de oro,
 está mudo el teclado de su clave sonoro,
 y en un vaso, olvidada, se desmaya una flor.

Sonatina. RUBÉN DARÍO

..... : pierde el sentido, el ánimo.
 : sin color.
 : conjunto de teclas.
suspiros : aspiraciones de aire por la boca,
 como expresión de pena, desánimo.
 : instrumento musical antiguo similar al piano.

B

SR. TEPAN: Qué, hijo mío. ¿has matado mucho?
 ZAPO: ¿Cuándo?
 SR. TEPAN: Pues estos días.
 ZAPO: ¿Dónde?
 SR. TEPAN: Pues aquí en la guerra.
 ZAPO: No mucho. He matado poco. Casi nada.
 SR. TEPAN: ¿Qué es lo que has matado más, caballos, enemigos o soldados?
 ZAPO: No, caballos no. No hay caballos.
 SR. TEPAN: ¿Y soldados?
 ZAPO: A lo mejor.
 SR. TEPAN: ¿A lo mejor? ¿Es que no estás seguro?
 ZAPO: Sí, es que disparé sin mirar. (Pausa) De todas formas, disparo muy poco. Y cada vez que disparo, rezo un Padrenuestro por el tío que he matado.

Pic-Nic. FERNANDO ARRABAL (adaptado)

..... : digo oraciones para comunicarme con Dios u otras divinidades.
 : contrarios, los que desean mal para mí y los míos.
 : quizás, puede ser:

C


Temblé, lo vi todo borroso y pensé que me desmayaba; pero el frío aire de las montañas pronto me ayudó. Comprobé, cuando la figura estuvo cerca, que allí estaba el engendro que yo había creado. Temblé de horror, y decidí esperarle y luchar con él a muerte. Se acercó, su cara expresaba amargura, desdén y maldad, y su diabólica fealdad hacían imposible mirarlo.

Frankenstein. MARY SHELLEY (adaptado)

..... : persona o animal muy feo.
 : mi cuerpo se sacudió, sin querer, de miedo (o de frío).
 : desprecio, indiferencia.
 : sin claridad, confuso.
 : disgusto, pena.
 : cualidad de feo, de rasgos poco atractivos.

GÉNEROS LITERARIOS

Lírica	Narrativa	Teatro
Texto <input type="checkbox"/>	Texto <input type="checkbox"/>	Texto <input type="checkbox"/>



Al final de la unidad, se incorpora un texto sobre la biografía de Miguel de Cervantes en el que el alumno debe completarlo con los verbos adecuados que se listan:

3.4. Español, mi otra lengua.

■ Miguel de Cervantes es, para muchos, la figura más importante de la Literatura española. Conoce algo sobre su interesante vida. Escribe los números de los verbos de la columna en los espacios correspondientes

Vida de Miguel de Cervantes, autor del Quijote

___ 4 en 1547 en Alcalá de Henares. ___ en la Universidad de Salamanca y luego en Madrid, con un importante humanista.

Más tarde ___ como soldado en la batalla* de Lepanto. Allí ___ herido en una mano. Por esta herida siempre se le ha dado el sobrenombre de *El Manco* de Lepanto*.

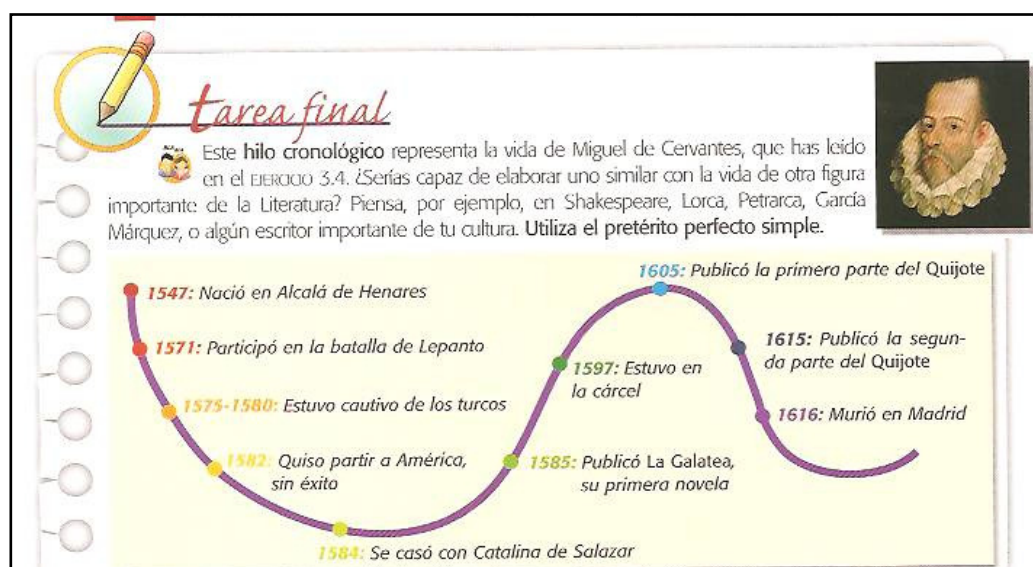
Al regresar de la batalla lo ___ los turcos, y no ___ la libertad hasta cinco años más tarde, en 1580, gracias a los frailes trinitarios españoles.

___ a España y ___ viajar a América para hacer fortuna, pero no ___ el permiso necesario del Rey. ___ en 1584 con Catalina de Salazar. Al cabo de dos años ___ a trabajar como recaudador de impuestos, y por unos asuntos poco claros relacionados con este trabajo las autoridades lo ___ a prisión en 1597.

En 1605 ___ la primera parte de su obra más importante: *Don Quijote de la Mancha*. A lo largo de diez años ___ la segunda parte. En pocos años, esta novela ___ en un gran éxito literario. Pero Cervantes no ___ disfrutar mucho tiempo de su reconocimiento popular, porque ___ en 1616, en Madrid.

1. pudo
2. volvió
3. publicó
4. nació
5. llevaron
6. escribió
7. capturaron
8. tuvo
9. consiguió
10. estudió
11. participó
12. fue
13. se casó
14. quiso
15. empezó
16. murió
17. se convirtió

Como tarea final, a partir del anterior texto trabajado, se propone elaborar un eje cronológico sobre la vida de un escritor elegido por el alumno:



Así pues, en este manual se concentra la literatura en una unidad didáctica con un enfoque historicista y metaliterario.

En el resto de los materiales didácticos: *Proyecto Llave maestra* (2006) y *Mañana* (2003), se detecta una escasa presencia de textos literarios:

- Galvin, I; Llano, C. y Montemayor, S. (2006). *Proyecto Llave maestra. Español como segunda lengua*. Madrid: Santillana.

Descripción: Material para la enseñanza de español como segunda lengua en el contexto educativo de la secundaria española que cubre el nivel de Usuario Básico (A1 + A2) del *Marco de Referencia Europeo*. La programación sigue un criterio temático. Las unidades se estructuran sobre temas relacionados con el centro educativo: *El primer día de clase, En el centro educativo, En la ciudad...* Sirva a modo de ejemplo la página la programación de una unidad tal y como aparece en el índice:

Unidad 6 Para estar bien		Al final, vamos a redactar una guía de remedios caseros.			
Comunicación	Gramática	Vocabulario	Textos	Cultura e intercultural	Áreas curriculares
Expresar estados físicos y anímicos	Tener que + infinitivo	Síntomas, enfermedades, estados físicos y anímicos	Conversaciones con el médico y en la farmacia	Los hábitos saludables	La alimentación: los alimentos, la dieta y la digestión
Hablar de síntomas y enfermedades	Deber + infinitivo	Los alimentos	Receta médica	La alimentación	El aparato digestivo
Dar consejos	Verbos. Presente de indicativo: <i>doler, encontrarse y dormir</i>	Hábitos saludables	Tarjeta sanitaria	El sistema sanitario	La dieta mediterránea
Hacer una afirmación señalando cierto grado de duda	Oraciones condicionales: <i>si + presente de indicativo</i>	El botiquín	Conversaciones escolares		División
Explicar la causa	Adverbios de modo	Las fracciones			Fracciones
Preguntar por la frecuencia	<i>Estar + estado físico o anímico</i>	Las medidas de capacidad			Iniciación a las medidas de capacidad: el litro y sus equivalencias
	Oraciones causales: <i>porque</i>	El aparato digestivo			
	Interrogativos: <i>cuántas, cada cuánto, cuánto y con qué</i>				

Las unidades incluyen numerosas actividades que, integradas en la secuencia de enseñanza de español, ponen el énfasis en la adquisición de los conocimientos sobre el sistema educativo español y en el léxico de las diferentes áreas curriculares.

En relación al uso de textos literarios en la programación de este manual, aparece la cubierta del *Diario de una adolescente* de Ana Frank junto con un texto expositivo sobre el diario íntimo como género narrativo extraído, como indica la fuente de referencia, del libro de texto de *Lengua castellana y Literatura* (2004) de Santillana:

9. a Lee el siguiente texto y ponle un título. Coméntalo con tus compañeros.

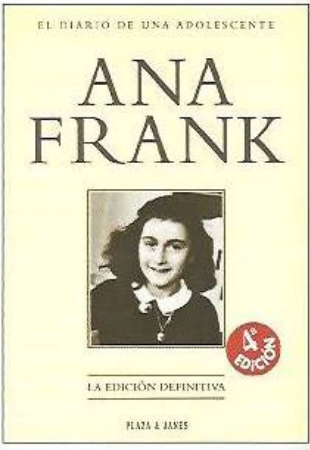
El diario íntimo es un género narrativo en el que el autor va relatando, día a día, sus sentimientos e impresiones, y los hechos que le ocurren.

A diferencia de lo que sucede en otros géneros narrativos, en el diario íntimo la narración está destinada al propio autor, con independencia de que en algún momento otra persona pueda leer el diario o, incluso, este sea publicado. El diario es, por otra parte, un género autobiográfico, en el que narrador y protagonista coinciden. Por eso, el diario está escrito en primera persona. Ejemplo: *Esta tarde he ido al cine. A la salida me he encontrado con Esperanza y sus amigas y hemos ido a tomar unos helados.*

El hecho de que el diario íntimo no esté destinado a ser leído por otras personas explica la libertad expresiva característica de este género, así como la tendencia a seguir el curso de los pensamientos, sin preocuparse demasiado por la estructura del texto.

La organización interna del diario viene dada por su propia naturaleza: a cada día le corresponde un apartado, que se encabeza con la fecha respectiva.

(Texto extraído de *Lengua castellana y Literatura. Métodos, técnicas y estrategias 1.º ESO*, Santillana, 2004)



b Vuelve a leerlo y busca en el diccionario o pregunta a tu profesor o a tus compañeros las palabras que no entiendas.


c ¿En qué orden aparece en el texto la información sobre estos aspectos del diario íntimo?


- * Destinatario
- * Estructura
- * Definición
- * Estilo

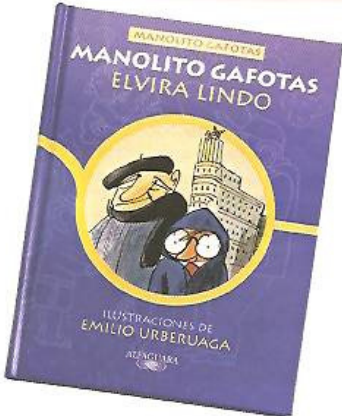
d Subraya las ideas fundamentales del texto, las palabras que designan los conceptos básicos.

El objetivo didáctico de la actividad consiste en una lectura comprensiva para ampliar el léxico y trabajar las distintas partes del texto. En este caso, la cubierta de la obra de Ana Frank sirve de ejemplificación del género que se explica en el texto expositivo.

La segunda referencia literaria corresponde a *Manolito Gafotas* de Elvira Lindo. En este caso, la cubierta sirve para activar los conocimientos previos del lector inmigrante en relación al personaje. Después, se propone la lectura individual de un fragmento adaptado de la obra con el propósito de completar con ayuda de un compañero las palabras que faltan en el texto. Esta actividad concluye con tres preguntas comprensivas sobre los textos en las que predomina el interrogativo directo “por qué” para formular las cuestiones:

6. a  Observad la cubierta de este libro. ¿Conocéis a este niño?

b  Lee e intenta completar un fragmento de esta novela. Después, pide a tu compañero que te ayude a completarlo con las palabras que te faltan.



Alumno a

Me llamo **1** Gafotas Moreno (...) Me pusieron Manolito por el **2** de mi padre y al camión le pusieron Manolito por mi **3**, que se llama Manolo. A mi **4** le pusieron Manolo por su padre, y así hasta el principio de los tiempos. O sea, que por si no lo sabe **5** Spielberg, el primer **6** velociraptor se llama Manolito, y así hasta nuestros días (...) A mí no me queda más remedio en esta **7** que ser del Real Madrid. Mi padre es del Real **8**, mi tío Nicolás (que trabaja en **9** de camarero) es del Real Madrid, todos los de mi **10** son del Real Madrid (...) A mí me gusta que me llamen **11**. En mi colegio, que es el **12** Velázquez, todo el mundo que es un poco **13** tiene un mote. Lo mismo le pasa a mi amigo el **14** López; desde que tiene un **15**, ahora ya nadie se mete con sus **16**.

(Texto adaptado de *Todo Manolito*, de Elvira Lindo, Alfaguara, 2000)

c Responde a estas preguntas.

- * ¿Por qué el mote de Manolito es Gafotas?
- * ¿A qué se dedica el padre de Manolito?
- * ¿De qué equipo de fútbol es Manolito?
- * ¿Por qué?

Alumno b

Me llamo Manolito **1** Moreno (...)

Me pusieron Manolito por el camión de mi **2**

y al camión le pusieron **3** por mi padre,

que se llama **4**. A mi padre le pusieron **5** por su padre, y así hasta el principio de los tiempos. O sea, que por si no lo sabe Steven **6**, el primer dinosaurio **7** se llama Manolito, y así hasta nuestros días (...)

A mí no me queda más **8** en esta vida que ser del Real Madrid. Mi padre es del Real Madrid, mi tío Nicolás (que trabaja en Noruega de **9**) es del **10** Madrid, todos los de mi sangre son del Real Madrid (...)

A **11** me gusta que me llamen Gafotas.

En mi **12**, que es el Diego **13**, que es un poco importante tiene todo el **14**, que es el Diego **15**. Lo mismo le pasa a mi amigo el Orejones **16**; desde que tiene un mote, ahora ya **17** se mete con sus orejas.

La unidad 12 se centra en el teatro, para ello, se presenta un breve texto adaptado sobre el teatro Kabuki con preguntas relacionadas sobre el estado de ánimo del personaje que aparece en la ilustración acompañando al texto, y otras preguntas sobre la utilización de las máscaras en los países de origen de los alumnos:

12
unidad

d Lee el texto y fíjate en la fotografía. ¿Cuál crees que es el estado de ánimo del personaje?



EL TEATRO KABUKI

El *kabuki* es un género de teatro clásico japonés que se desarrolló a principios del siglo XVII. Se caracteriza por el ritmo de las frases declamadas por los actores, por la extravagancia del vestuario, por un maquillaje muy llamativo (*kumadori*), y por el uso de artilugios mecánicos para crear efectos especiales sobre el escenario. El maquillaje acentúa la personalidad y el humor de los personajes. La mayor parte de las obras se inspiran en temas medievales y todos los personajes, incluidos los papeles femeninos, son representados por hombres.

(Texto adaptado de <http://www.es.emb-japan.go.jp/es/index.html>)

9. a  ¿En tu país se utilizan máscaras? ¿En qué ocasiones? Coméntalo con tus compañeros.

b  Describe a tus compañeros una máscara típica de tu país, ellos deben dibujarla. Después, comprueba si lo han hecho bien.

Estrategias
ELABORAR UN ESQUEMA
Los esquemas presentan de manera sintética las ideas extraídas de un texto y reflejan las relaciones de dependencia que se dan entre ellas. Para reflejar esa jerarquía se suelen colocar las ideas de igual rango a la misma distancia del margen izquierdo.

La última referencia a la literatura en este libro de texto, se encuentra en un texto expositivo sobre el teatro como género literario con el fin de hacer una lectura para elaborar un esquema con las ideas principales. El texto elegido pertenece a *Esencial primaria* (2004) de Santillana pero adaptado para el alumno inmigrante:

10 Lee el texto sobre el teatro y elabora un esquema que recoja las ideas más importantes.

y emplear distintos márgenes para ideas de distinta jerarquía, además de emplear números y letras para organizar las ideas.

EL TEATRO

El teatro es el género al que pertenecen las obras escritas para ser representadas por actores ante el público.

Los textos teatrales se escriben en forma de diálogo, en verso o en prosa. También puede haber monólogos, que son reflexiones en voz alta que hace un personaje.

El autor añade acotaciones, es decir, aclaraciones sobre cuestiones escénicas o sobre cómo debe interpretarse el texto.

Las obras teatrales se suelen dividir en actos, cada uno de los cuales consta de varias escenas. La escena es la parte de la representación que transcurre en el mismo tiempo y lugar y en la que intervienen los mismos personajes.

Las tareas destinadas a la representación del texto teatral constituyen la puesta en escena. Intervienen los actores, el director, los encargados del vestuario, del maquillaje, los decorados, la iluminación, el sonido... Antes de representar una obra teatral es necesario ensayar. También es necesario preparar la escenografía, es decir, vestuario, luces, música y decorados.

Se pueden distinguir dos tipos de obras teatrales: la comedia y la tragedia. La comedia es un tipo de obra teatral en la que los personajes se ven envueltos en conflictos de la vida cotidiana que provocan equívocos y situaciones disparatadas, y al final se resuelven felizmente. La tragedia es un tipo de obra teatral cuyos protagonistas están sometidos a fuertes sentimientos, como el amor, la ira, la venganza, los celos, y no pueden librarse de un destino desgraciado, por eso es frecuente que acabe con la muerte de alguno de los protagonistas.

(Texto adaptado de *Esencial primaria*, Santillana, 2004)



Ciento treinta y tres **133**

- **Mañana**, (2003) de López Barberá I. et al., de la editorial Anaya.

Descripción: Se presenta como un curso de español como lengua extranjera, articulado en cuatro niveles, basado en el enfoque comunicativo y dirigido a preadolescentes y adolescentes. Cada nivel se compone de: Libro del alumno, Cuaderno de ejercicios, Libro del profesor y las audiciones. El Libro del alumno está formado por el cuadro del syllabus, ocho lecciones: *La clase de español*; *Mi casa*; *El cumpleaños de la abuela*; *Un día normal y corriente*; *De compras*; *Hoy comemos fuera*; *¿Qué te pasa?*; *De mayor seré...*, un apéndice gramatical, un glosario y un cuadro con giros y expresiones traducidos al inglés, francés, alemán e italiano.

Aunque no aparecen textos literarios en la secuenciación del proceso de aprendizaje, se incorporan textos que tratan sobre temas de la cultura española, a modo de muestra:

comprensión lectora



Comer fuera

16 Lee el texto.

España tiene fama de ser un país donde se come muy bien. La cocina española es rica y variada: carnes, pescados, ensaladas, legumbres y mariscos son productos habituales en nuestra alimentación.

Los españoles no necesitamos una ocasión especial para salir a comer, a cenar o a tomar unas tapas fuera de casa. Durante la jornada de trabajo es habitual comer en el restaurante más próximo el menú del día. Los fines de semana, la gente suele reunirse con los amigos en una taberna o en un bar y comer en un ambiente informal y animado. Otras veces, cenamos en un restaurante con la familia o los amigos.

En España podemos encontrar desde una sencilla taberna hasta un restaurante de lujo, pasando por un mesón tradicional, una cafetería o un local de comida rápida. Cada lugar tiene unas características y un ambiente diferentes.













17 Encuentra en el texto las palabras que corresponden a estas definiciones.

1. Alimento que se toma como aperitivo acompañando a una bebida.
.....
2. Animales del mar. No es un pescado.
.....
3. Local sencillo decorado de manera tradicional en el que se sirven comidas y bebidas.
.....
4. Comida que ofrece un restaurante cada día por un precio económico.
.....
5. Local donde se cocina comida para consumir en poco tiempo (hamburguesas, bocadillos, etc.).
.....

O por ejemplo, textos predictivos como:

TU LECTURA
comprensión lectora

14 El horóscopo. Lee el texto.

 Aries (21 de marzo-20 de abril) <ul style="list-style-type: none"> Estás pasando por un momento difícil. La semana próxima recibirás un regalo de tu familia. En el colegio te irán muy bien las cosas. 	 Libra (23 de septiembre-22 de octubre) <ul style="list-style-type: none"> Estás pasando por un momento muy bueno. La semana que viene será muy positiva. Sacarás muy buenas notas.
 Tauro (21 de abril-20 de mayo) <ul style="list-style-type: none"> Estás trabajando mucho estos días. El martes será un día de mucha suerte. Tendrás problemas con una asignatura. 	 Escorpio (23 de octubre-22 de noviembre) <ul style="list-style-type: none"> Estás un poco deprimido. Verás a un antiguo amigo. Tendrás muy buena salud.
 Géminis (21 de mayo-21 de junio) <ul style="list-style-type: none"> Estás viviendo momentos muy felices. El lunes tendrás una bonita sorpresa. Conocerás a un amigo que será muy importante. 	 Sagitario (23 de noviembre-21 de diciembre) <ul style="list-style-type: none"> Estás haciendo mucho deporte. Tu equipo ganará el próximo partido. Una amiga te dará una sorpresa.
 Cáncer (22 de junio-22 de julio) <ul style="list-style-type: none"> Estás estudiando muy poco últimamente. Harás un viaje. Estarás unos días enfermo, pero no será nada grave. 	 Capricornio (22 de diciembre-20 de enero) <ul style="list-style-type: none"> Estás siendo muy positivo. Te pelearás con un amigo. Tus profesores estarán contentos con tu trabajo.
 Leo (23 de julio-22 de agosto) <ul style="list-style-type: none"> Estás disfrutando mucho con tus amigos. Irás a una fiesta muy divertida. Sacarás una mala nota en un examen. 	 Acuario (21 de enero-19 de febrero) <ul style="list-style-type: none"> Estás estudiando mucho. El jueves tendrás un examen sorpresa. Saldrás mucho de casa el próximo fin de semana.
 Virgo (23 de agosto-22 de septiembre) <ul style="list-style-type: none"> Estás descubriendo nuevas aficiones. El fin de semana será un poco aburrido. Tendrás más dinero. 	 Piscis (20 de febrero-20 de marzo) <ul style="list-style-type: none"> Estás apoyando mucho a un amigo. La semana que viene estarás un día en la cama. Tus padres estarán muy contentos contigo.

En **síntesis**, según el análisis de los manuales didácticos seleccionados, la literatura tiene poca presencia en el aprendizaje del español como L2. Y cuando se introduce se hace desde un enfoque historicista y metaliterario alejándose de la teoría de la recepción que insiste en que la lectura literaria supone una transformación del lector; explícitamente Eco (1983) afirma que “un texto quiere ser una experiencia de transformación para el lector”, de modo que tras la lectura sea ya un lector con nuevas experiencias, con nuevos conocimientos (Mendoza, 2004: 25).

De manera que en el diseño de las actividades de los libros expuestos, predominan actividades de comprensión lectora por encima de potenciar los procesos de construcción de significados, el desarrollo de la experiencia lectora y la ampliación del intertexto lector del adolescente inmigrante. Asimismo, se detecta en el tratamiento didáctico de la literatura un desequilibrio entre las actividades de lectura y las actividades de apreciación personal de los textos y de identificación de interconexiones culturales. Así pues, se atiende fundamentalmente a la formación lingüística y la comunicación cotidiana del alumno inmigrante en el contexto escolar, y queda subordinada –en algunos casos ausente como en *Mañana*, (2003) o en *Proyecto Llave maestra* (2006)- la formación literaria y la comunicación estética para el aprendiz inmigrante que se encuentra en proceso de adquisición y aprendizaje de su segunda lengua y cultura.

2.3.- La multiculturalidad y la interculturalidad en la Literatura Infantil y Juvenil: aproximación a la producción literaria surgida con el fenómeno migratorio

2.3.1.- Delimitación conceptual y paradigmas educativos de la multiculturalidad y la interculturalidad

Fruto de los movimientos migratorios y cambios sociales acaecidos en las últimas décadas, el tejido social y su población escolar se han modificado profundamente dando lugar al surgimiento de propuestas de educación intercultural en las prácticas desarrolladas en los centros educativos como una manera de atender la diversidad de culturas y de grupos étnicos. En este sentido, también la Literatura Infantil y Juvenil se ha ocupado de reflejar la migración en sus producciones literarias:

La Literatura Infantil y Juvenil, fiel reflejo de su tiempo, de la sociedad y de los valores que la conforman no sólo es un espejo de la sociedad, sino también parte de su contexto sociohistórico. Según apunta la doctora Anabel Sáiz Ripoll (1997: 62), normalmente se da una correlación entre texto y contexto. (Tabernero y Mora, 2011: 1)

Por ello, antes de entrar a revisar la relación entre la LIJ y el fenómeno intercultural, se abordará la delimitación conceptual de los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, su desarrollo y paradigmas educativos.

El término de educación multicultural aparece a finales de los años sesenta, y el de interculturalidad en los años setenta, tal y como se refiere Muñoz Sedano (2001). Estos dos términos se han difundido rápidamente en las sociedades occidentales de manera que se han convertido en un campo de investigación. Para este autor, la

complejidad de los programas multiculturales ha exigido de unos estudios teóricos que se han ocupado en analizar las teorías y los modelos propuestos de educación multicultural. Muñoz Sedano (2001) presenta en su estudio una visión esquemática de los diversos enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural:

- Enfoque hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida: modelo asimilacionista, modelo segregacionista y modelo compensatorio.
- Enfoque hacia la integración de culturas: modelo de relaciones humanas y de educación no racista.
- Enfoque hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas: modelo de curriculum multicultural, modelo de orientación multicultural, modelo de pluralismo cultural y modelo de competencias multiculturales. (Gibson, 1976; Banks, 1989).
- Enfoque hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural: modelo holístico y modelo de educación intercultural (Aguado, 2003)

En lo que se refiere al **paradigma multicultural**, Gibson (1976) lo define como el proceso por el que una persona desarrolla competencias múltiples en sistemas de normas de percibir, evaluar, creer y hacer. Esto requiere una intensa interacción de individuos de culturas varias en la misma escuela. Por lo tanto, uno de los objetivos consiste en:

Preparar a todos los alumnos –mayoritarios y, fundamentalmente, minoritarios- para poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria; es decir, generar una auténtica “competencia multicultural” (Banks, 1989). Esto implica desarrollar en los diversos

alumnos conocimientos (sobre las culturas en contacto), habilidades (dominio de las varias lenguas) y actitudes (positivas respecto a la diversidad cultural); cualidades, todas ellas, que les permitan participar, según situaciones, necesidades u opciones, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria u originaria. (Muñoz Sedano, 2001: 12).

El curriculum multicultural de Banks (1989) aboga por la implicación de la escuela en la experiencia de educación intercultural y la participación del alumnado en el análisis crítico acerca de la realidad social. Subraya, además, la necesaria aportación de la escuela en la construcción social del individuo. Integra así el enfoque intercultural y el sociocrítico.

Según Muñoz Sedano (2001: 13), la acepción generaliza del término “interculturalismo” hace referencia a la interrelación entre culturas. Los términos “multiculturalismo” y “pluriculturalismo” denotan la yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad. Cuando estos términos se utilizan aisladamente comparten el mismo campo semántico. Identifica un uso más frecuente del término "multicultural" en la bibliografía anglosajona y el "intercultural" (Aguado, 1996) en la europea continental. Cuando ambos términos se contraponen, la educación intercultural implica establecer una comunicación y unos vínculos afectivos y efectivos entre las personas de diversas culturas.

Kramsch (1998), por su parte, sostiene que en nuestros tiempos resulta una falacia pensar en términos de una lengua o una cultura, puesto que las personas van adquiriendo –o deberían adquirir- a lo largo de su vida una serie de habilidades que les

permitieran adaptarse a los distintos contextos sociales en los que se encuentren. A esta manera de entender las relaciones de “hablante”, “lengua” y cultura” es a lo que Kramersch denomina hablante intercultural:

(...) que opera en las fronteras que dividen a varios idiomas o variedades de idiomas, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales. (...) En estos días de frecuentes cruces de fronteras, y de aulas de idiomas multilingües y multiculturales, es apropiado volver a estudiar la norma del hablante nativo monolingüe objeto de la educación en idiomas extranjeros. Ahora que volvemos a recordar las formas marcadas y no marcadas en el uso del lenguaje, propongo que hagamos al hablante intercultural sinónimo de la forma no marcada, lo infinito del uso del lenguaje, y al hablante monolingüe monocultural una especie que lentamente va desapareciendo o un mito nacionalista. (Kramersch, 1999: 33-34).

Delimitando el término de **competencia intercultural** al marco de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, el [diccionario de términos claves de ELE del Centro Virtual Cervantes](#) la define como:

La habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad. ([Diccionario de términos claves de ELE del Centro Virtual Cervantes](#), en línea, ref. 09/01/2010).

Las investigaciones sobre la competencia intercultural tienen su origen en la enseñanza tradicional de la cultura, para la cual la lengua y la cultura son realidades disociables. Sin embargo, desde los años 80 del siglo XX, se apuesta por la existencia

de un fuerte vínculo entre ambas realidades, tanto que en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras se presta una atención cada vez mayor al componente cultural. A esta nueva concepción de la relación entre lengua y cultura hay que añadir la constatación de la necesidad de redefinir la competencia comunicativa dadas las nuevas necesidades comunicativas de los aprendientes en los encuentros interculturales. Según M. Byram (1995; 2001), la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia sociocultural, descritas por J. Van Ek (1986) en su modelo de los componentes de la competencia comunicativa, son las antecesoras del concepto de competencia intercultural.

En la actualidad, entre los enfoques que tienen en cuenta el desarrollo de la competencia intercultural destacan principalmente dos: el enfoque de las destrezas sociales (*The Social Skills Approach*) y el enfoque holístico (*The Holistic Approach*). El primero, basándose en el modelo del hablante nativo, parte de la dimensión pragmática de la competencia lingüística para defender la utilización de técnicas de asimilación cultural, la importancia de la comunicación no verbal y la necesidad de desarrollar en el aprendiente destrezas sociales en los encuentros interculturales. El objetivo es lograr que el aprendiente se comporte de tal manera respecto a las normas y a las convenciones de la comunidad de habla en cuestión que pase por ser un miembro más de ésta. Desde este enfoque la lengua es concebida como un obstáculo para la comunicación entre las personas de culturas diferentes. En cambio, la propuesta del segundo enfoque consiste en desarrollar en el aprendiz ciertos aspectos afectivos y emocionales, entre los que destaca una actitud, una sensibilidad y una empatía especiales hacia las diferencias culturales. Sólo así aquel superará el etnocentrismo sin

renunciar ni a su personalidad ni a su identidad y, al reducirse impacto del choque cultural, será capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto. En este enfoque la lengua se entiende como un elemento integrante de la cultura. Como puede verse, el énfasis se desplaza de la cultura meta, tal y como sucedía en el primer enfoque, a las dos culturas en contacto, a saber, la propia y la extranjera. A pesar de las diferencias entre los dos enfoques, ambos coinciden en atribuir a la competencia intercultural las siguientes características comunes: por un lado, es efectiva y apropiada y, por el otro, dispone de una variable afectiva, una variable cognitiva y una dimensión comunicativa.

Aguado (1997), revisando el término de “intercultural”, manifiesta que se ha convertido en una expresión utilizada de forma recurrente en el ámbito pedagógico, una constante cuando se abordan temas para la reflexión y la práctica educativa. Explica que en muchos casos el término se utiliza de forma ambigua o claramente inadecuada para legitimar propuestas alejadas de los principios y presupuestos de lo que se ha venido configurando como educación intercultural. Así, insiste que en primer lugar se debería definir el concepto de cultura:

Un sistema conceptual y de valores que incluye creencias y expectativas, los patrones, rutinas, conductas y costumbres creadas y mantenidas por un grupo y que son utilizadas y modificadas por ese grupo. Ajustan y regulan las relaciones entre las personas, las cosas y la naturaleza” (Aguado, 1997: 237; citando a Figueroa, 1993).

Desde esta concreción, Aguado (1998) considera que la **educación intercultural** debería desarrollar:

Un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de

la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales. (Aguado, 1998: 40).

A este respecto, Aguado, T.; Álvarez, B.; Ballesteros, B.; Gil Jaurena, I.; Hernández, C.; Malik, B.; Mata, P.; del Olmo, M.; Sánchez, M.F.; Téllez, J.A. (2003), en el *Proyecto Inter. Análisis de necesidades*, afirman que la educación intercultural no debería responder a (2003: 4):

Celebrar aisladamente las diferencias, por ejemplo las llamadas “semanas interculturales”, “días gastronómicos”, “días de la Paz”, etc.

Clasificar a determinados grupos como “los otros” y eludir la posibilidad de conocerlos mejor en un plano de igualdad.

Buscar recetas para solucionar problemas o para dirigirse a los grupos clasificados como “los otros”.

Confeccionar programas educativos aislando grupos específicos, como ocurre en las clases compensatorias.

Tratar de incluir en clase a alumnos de distintos orígenes sin promover activamente relaciones positivas con ellos.

¡Evitar conflictos! Los conflictos son parte de nuestra vida cotidiana; de lo que se trata es de manejarlos apropiadamente, ser conscientes de nuestros sesgos, y aprender activamente a luchar contra la discriminación y los prejuicios que todos empleamos a diario. (Aguado, et al. 2003: 4)

De este modo, Aguado y Del Olmo (2009: 8-9) sintetizan los principios de la educación intercultural de esta manera:

- La educación intercultural no tiene que ver sólo con las diferencias culturales, sino con todas las características como individuos y como miembros de grupos, más allá de costumbres religiosas o étnicas. Por ello, se toman en consideración todas las diferencias individuales que pueden jugar un papel significativo, tanto en el contexto estructurado de la educación como en otros contextos más informales.
- El reconocimiento de la diversidad tiene que ser la base de la educación.
- La diversidad de individuos, grupos, competencias y puntos de vista, enriquece la propia educación.
- La educación intercultural es relevante para todos los alumnos, no sólo para emigrantes o minorías étnicas y culturales (Leurin, 1987).
- El conocimiento es la propiedad común de todas las personas (Walkling, 1990).
- La educación intercultural como estrategia para formar ciudadanos de sociedades multiculturales:

Con el término ***multicultural*** se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido. *Pluricultural* es casi un sinónimo, indica simplemente la existencia de una situación particular. Se utiliza en las mismas circunstancias, pero en lugar de subrayar la existencia de un amplio número de culturas en contacto, se resalta únicamente su pluralidad. *Transcultural* implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra. (Aguado, 1991: 89. Negrita añadida).

- El desarrollo en el individuo de una actitud crítica hacia los valores, aprender a resolver conflictos y llegar a ser capaces de convivir con normas de conducta

diferentes.

- La utilización del relativismo cultural.

En este sentido, se otorga un papel esencial a la comunicación dentro de la perspectiva intercultural:

Una experiencia “compartida” y no como un acto personal con actores individuales y demuestra que la diversidad cultural es la matriz de la comunicación. Es decir, nos comunicamos precisamente porque somos diversos y diversas. Entre otras variables culturales, las que mejor explican el éxito o fracaso de la comunicación son: el idioma, los códigos no verbales, la concepción del mundo, los roles que desempeñamos en las relaciones y los patrones de pensamiento. (Aguado, 2008: 1).

Por ello, Aguado (2008) afirma que el objetivo básico en educación debería ser la mejora de las habilidades en comunicación intercultural. Así, propone, siguiendo las teorías de Asunción-Lande (1989), que los recursos para conseguir una mayor competencia comunicativa se deberían centrar en fomentar: “el conocimiento de nuestros propios supuestos culturales, evitar generalizaciones acerca de la “cultura” de los otros; aceptar el principio de relativismo cultural; una actitud abierta hacia la creatividad” (Aguado, 2008: 2).

2.3.2.-La relación de la LIJ y la interculturalidad

Este auge del término intercultural en las sociedades contemporáneas y el hecho de que la sociedad española es una sociedad multicultural, ha supuesto la presencia en la Literatura Infantil y Juvenil de relatos, temas y personajes relacionados con otras culturas. Tal y como señala Díaz Armas (2011):

Vivimos en sociedades multiculturales que necesitan reconocerse a sí mismas en su literatura, pero también abrirse a otras aportaciones. Y no es extraño que el sistema educativo, que tiene una importancia decisiva sobre los productos literarios dirigidos a la infancia, dedique parte de su esfuerzo a una literatura infantil que reflexione sobre las relaciones con el otro y a su mediación. La profusión de libros sobre estas temáticas puede llevarnos a acuñar el término –sin duda discutible- *literatura infantil y juvenil multicultural*, “una literatura que suele presentar o que hace convivir varias culturas en un mismo contexto socio-histórico y con unos personajes generalmente infantiles o juveniles” (Marcelo Wirnitzer, y Pascua Febles, 2005: 506). (Díaz Armas, 2011: 32).

En un contexto multicultural, la LIJ se convierte en un recurso indispensable en las aulas como se han referido Tejerina (2008), Morgado (2006), Leibrandt (2006), Ibarra (2006, 2009, 2011), Ballester (2007, 2011) –entre otros. El hecho literario, según Ballester (2007), constituye un entramado de textos y referencias que resulta muy adecuado para el enfoque intercultural basado en el diálogo entre culturas. De este modo, explica:

(...) la capacidad cognoscitiva para interpretar la realidad y la construcción sociocultural del ser humano se muestran como uno de

los ejes para afrontar esta nueva realidad. Las necesidades formativas del alumno serán la piedra angular de esta línea metodológica (Ballester, 2006: 15).

En la misma línea, Ibarra (2006) reivindica la importancia de la LIJ entre los materiales destinados a la educación intercultural y, al mismo tiempo, advierte acerca de uno de los riesgos que supone la insistencia en la función educativa del discurso literario infantil:

El discurso actual sobre la interculturalidad necesita de textos que respeten la diversidad cultural que confluye en nuestra sociedad. Esta afirmación, no obstante, no implica que la interculturalidad, la educación y el diálogo intercultural dependan únicamente de un canon literario construido en privilegio de la transmisión de valores y en detrimento de la calidad literaria. En este caso, estaremos confundiendo el mensaje institucional con la literatura, el adoctrinamiento con la lectura (Ibarra, 2006: 26).

Los números 191 (2002), 216 (2006), 224 (2007) y 244 (2009) de *Primeras noticias* se centran en el estudio relacional de la LIJ y la interculturalidad. Estos monográficos recogen diferentes estudios sobre las posibilidades didácticas, estéticas, cognoscitivas y lúdicas que ofrece la LIJ para el diálogo intercultural desde la educación literaria e intercultural. Entre otros cabrían citarse: “Multiculturalismo y educación”, de Aurora Marco (2002); “El libro como instrumento intercultural”, de José Tuvilla Rayo (2002); “Cuentos desde la diversidad”, de Javier Flor Rebanal (2002); “La lectura es para todas las personas”, de Eduardo Encabo Fernández (2002); “Nuevos libros, viejos libros: una perspectiva desde la Educación Intercultural”, de

Margarida Morgado (2006); “¿Qué literatura para el alumnado de los primeros años? Un enfoque intercultural”, de Antonio Ricardo Mira (2006); “Pedagogía intercultural y Literatura Infantil y Juvenil”, de Pedro Guerrero Ruiz (2007); “La educación literaria, el canon y la interculturalidad”, de Josep Ballester (2007); ¿Literatura Infantil y Juvenil e interculturalidad? Una mirada a la LIJ contemporánea”, de Noelia Ibarra; “¿Literatura infantil y juvenil multicultural o leer interculturalmente?, de Noelia Ibarra y Josep Ballester (2009); “La Literatura Infantil Multicultural en Educación Infantil, literatura para la tolerancia”, de Ángeles Perera Santana y Elisa Ramón Molina (2009); “La sociedad receptora en una muestra de álbumes ilustrados para primeros lectores”, de Francisco Gutiérrez García (2009).

A partir de estas líneas de investigación, Ibarra y Ballester (2009) apuntan que sería necesaria una conceptualización previa sobre qué se entiende por **literatura multicultural**. Así, distinguen dos grandes polos: la consideración de la multiculturalidad como rasgo intrínseco a la literatura y, por otra, desde la definición de criterios pedagógicos. Desde la perspectiva literaria:

La literatura multicultural se comprende como aquella en la que se refleja de manera explícita la sociedad, caracterizada por la convivencia entre personas de diferentes nacionalidades. De acuerdo con esta noción podríamos hablar de dos grandes grupos: a) literatura explícitamente multicultural y, b) aquella en la que la convivencia entre culturas aparece de forma implícita. (Ibarra y Ballester, 2009: 7).

En cuanto a la definición a partir de criterios pedagógicos señalan:

Cabría matizar en primer lugar, la comprensión del término multicultural como un conjunto de textos cuya finalidad radica en la

ruptura del monopolio de la cultura hegemónica y en última instancia, en la construcción de un currículum necesariamente plural. Desde esta concepción, la literatura multicultural se constituye en una herramienta clave, tanto para un currículum acorde con la diversidad que en nuestros días puebla las aulas de los distintos niveles educativos, como por extensión, para la educación intercultural. (Ibarra y Ballester, 2009: 7).

De acuerdo con la concepción de partida, se reflejan distintas posturas para el tratamiento de la diversidad cultural, así como para la selección de lecturas de aula y su empleo como recurso didáctico para la educación intercultural.

Estos mismos autores (2009) subrayan la importancia de la enseñanza de la literatura en toda propuesta pedagógica que se denomine intercultural, pero sin supeditar la LIJ a la función educativa:

Entre otras valiosas aportaciones, la LIJ es uno de los instrumentos fundamentales de socialización del niño y le ayuda a comprender el mundo que le rodea mediante valores que vehicula. A través de la LIJ el niño y el joven aprehenden con facilidad la constelación de valores vigentes en la sociedad en la que van a insertarse, por lo que constituye un poderoso instrumento para el cuestionamiento de determinadas actitudes existentes ante la diversidad cultural, como el racismo o la xenofobia. (Ibarra y Ballester, 2009: 8).

Desde esta perspectiva, Ibarra y Ballester aluden a la ficción como un medio que posibilita la cohesión social tanto para los lectores del grupo cultural mayoritario como para aquellos procedentes de colectivos minoritarios en el país receptor. En este sentido, afirman que “el sistema figurativo constituido desde el texto literario proporciona un marco cognoscitivo para la conjunción de las diferentes historias

vitales y, a partir de éstas, la creación de una identidad plural” (Ibarra y Ballester, 2009: 10).

Ibarra (2009: 11), por su parte, identifica en el ámbito de la LIJ para la educación intercultural la existencia de diferentes tendencias literarias, en algunas de ellas detecta una inclusión forzada de personajes inmigrantes, menciones al racismo, a la discriminación, que llegan a alejarse de la esencia del hecho literario, centrándose en las necesidades sociales. Aunque –según esta autora- tampoco se logra el propósito de partida, pues “la multiculturalidad no reside en un texto construido bajo esta servidumbre”. De esta manera, considera que se podría retornar a la polémica entre la literatura y su instrumentalización para el tratamiento de temas transversales. Ante este panorama, Ibarra (2009) sugiere la creación de un **lector multicultural** que se definiría desde las teorías de Dearden como:

(...) un lector abierto a la posibilidad de ver el mundo desde distintas perspectivas; abierto a reconocer y valorar las diferencias; sensible a las riquezas de su propia cultura y la de los demás; en conclusión; que se reconoce a sí mismo y acepta al otro. (Dearden, 1994: 35).

Por ello, Ibarra plantea que más que hablar de una literatura multicultural, se trataría de leer interculturalmente:

(...) dado que desde esta perspectiva la LIJ funda un espacio en el que cada ser humano puede dialogar con las generaciones anteriores, coetáneas y futuras, tanto de su cultura de origen, como de aquellas diferentes a la propia, sin perder su propia identidad, aproximarse a la memoria histórica colectiva para pensar en la representación de la diferencia cuestionando los estereotipos vigentes y, sobre todo, apuntalar los cimientos de una sociedad en la que la convivencia intercultural constituya una realidad. (Ibarra, 2009: 12).

En sintonía con esta línea, los estudios de Josep Ballester (2007, 2011) y los del grupo de investigación ELCis (Educación Literaria, Cultura y Sociedad) de la Universidad de Valencia-, proponen la recuperación del valor educativo e intercultural del discurso literario desde el enfoque de la literatura comparada, como una práctica disciplinaria que se adecua a los objetivos de la enseñanza intercultural. Señalan que esta metodología supone la superación de las fronteras geográficas y lingüísticas, ya que éstas no deben coincidir forzosamente con las literarias. Así, a partir de criterios temáticos, sugieren la selección de un corpus plural que incluya textos de la literatura clásica, universal, textos próximos en el tiempo y el contexto del alumno, leyendas de otras culturas, canciones de rock o la tradición popular africana:

Esta elección debe ser, desde todos los sentidos multiculturales, cuanto más amplia mejor. Hacemos referencia a textos de la literatura clásica, universal y los más próximos en el tiempo y el contexto del alumno; (...). En nuestras clases, ya sean de Literatura Infantil y Juvenil o cualquiera de las vertientes de la educación literaria, habrán de convivir sin ningún problema, por ejemplo, *Shrek*, Bernardo Atxaga, leyendas japonesas, Tahar Benn Jelloun, canciones de rock y toda clase de estilos, Wole Soyinka, Lewis Carroll, *Shin-chan*, Vicent Andrés Estellés o la rica tradición cuentística africana. (Ballester, 2007:19).

Desde estos planteamientos, la función de la LIJ ante el mosaico cultural que ha dibujado la inmigración en las aulas multiculturales de los diferentes niveles educativos, es un tema que suscita reflexiones conceptuales y teóricas, así como los temas que se abordan en las obras para el análisis literario y el tratamiento didáctico. En definitiva, un campo –como se refiere Díaz Armas (2011)- que ofrece múltiples posibilidades de investigación desde el análisis temático, el comparativo, el análisis del discurso colonial, análisis de estereotipos o el tratamiento de la figura del *otro*.

2.3.3.- Aproximación a la producción literaria surgida con los procesos migratorios

Una manera de profundizar y analizar la relación entre la LIJ y la temática de la migración, consistirá en aproximarse a las obras literarias que se han creado con motivo de la presencia de personas de otras culturas en la sociedad española. Para ello, en primer lugar, se identificarán las líneas temáticas predominantes en la LIJ siguiendo el estudio de Díaz Armas (2011). En segundo lugar, se revisará el itinerario textual del proyecto *Leer la Interculturalidad* (2008), las iniciativas del mercado editorial, los catálogos de lectura compilados por las instituciones públicas y los congresos celebrados sobre la multiculturalidad y la LIJ.

La temática multicultural en la LIJ

Díaz Armas (2011: 32) observa que las producciones literarias surgidas con el fenómeno de la migración, no se dirigen tanto a la reflexión sobre la problemática que se suscita en contextos multiculturales como a contar historias sobre *el otro*. A este respecto, distingue los siguientes temas:

1. Cuentos de otros lugares del mundo. Álbumes ilustrados que a través de la ilustración dan nueva forma a cuentos recogidos en otros países. Por ejemplo: *Palabra de cocodrilo*¹, de Iván Suárez, adaptación de un cuento de Burkina Faso. Según Díaz Armas (2011: 33) estas versiones no guardan ninguna diferencia con los cuentos populares españoles, y las ilustraciones se utilizan

¹ De aquí en adelante, todas las obras literarias que aparezcan, nos remitiremos al estudio de origen que las citan.

para ambientar la historia en el lugar de procedencia de la versión. En la misma línea cabría citarse, *El león Kandinga*, de Boniface Ofogo e ilustraciones de Elisa Arguilé.

2. Antologías de cuentos de otras culturas como *Quincemundos*, cuentos interculturales (masai, hindú, chino, siberiano...), de Teresa Durán; *Nuestros cuentos favoritos*, de RBA; *Nuestros cuentos favoritos del mundo entero*, de la Editorial Blume.
3. Narraciones situadas en otros países como *El ala robada*, de Carmen Martínez Gimeno.
4. Narraciones históricas sobre la convivencia o enfrentamiento de culturas, por ejemplo *La isla de las sombras perdidas*, de Vicente Muñoz Puelles.
5. Narraciones que reflejan la diversidad cultural de las aulas como *Mila va al cole*, de Teresa Durán; *Paloma, llegaste por el aire*, de Patxi Zubizarreta.
6. Narraciones sobre la emigración. Los protagonistas son hijos de emigrantes y narran sus problemas de adaptación en la nueva sociedad y en el sistema educativo. Así como, *La isla de las montañas azules*, de Manuel L. Alonso; *Dos letters*, de Bernardo Atxaga; *El paso del estrecho*, de Fernando Lalana.
7. Narraciones de autores de otros países como *El vestido de Jamela*, de Niki Daly; *De una a otra orilla*, de Azouz Begag; *El jardín de Babai*, de Mandana Sabat, *Emigrantes*, de Shaun Tan.

Todos estos temas y tratamientos de la multiculturalidad se reflejan en la narrativa

infantil y juvenil, así pues, a continuación se tratará de ofrecer un panorama orientativo del corpus de obras literarias para la formación de ese “lector multicultural”, como sugería Ibarra (2009).

***Leer la Interculturalidad, una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro* (2008).**

El grupo *Lazarillo* dirigido por Isabel Tejerina de la Universidad de Cantabria, con el título *Leer la Interculturalidad, una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro* (2008), se propone la formación lectora de los adolescentes desde la perspectiva intercultural y la educación literaria:

(...) la formación lectora de los adolescentes ampliando su mirada al mundo que nos circunda, buscando, como aprendices de lazarrillos que somos, luz para aprender nuestras muchas incógnitas propias y para acompañar a los estudiantes en su camino de descubrimiento del mundo y de la vida. (Tejerina, 2008: 29).

Los primeros resultados de esta investigación aparecen publicados en el 2004, *Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa*. Después, en el 2008, *Leer la interculturalidad* presenta la elaboración de un material didáctico para los profesores de Lengua y Literatura y los de las asignaturas Educación para la Ciudadanía y otros profesionales.

Gemma Lluch (2009: 62) señala que este proyecto se articula desde el postulado teórico de la literatura como herramienta para la educación en valores, y se aborda desde tres géneros: narrativa, álbum ilustrado y teatro.

Tejerina (2008), en la presentación del corpus, destaca que las ocho obras seleccionadas responden a dos criterios: la calidad y adecuación a los lectores:

En cuanto a la **calidad**, a partir de unos ciertos niveles de exigencia que no se pueden rebajar, la elección de una obra, sabemos, se subordina siempre a un gusto personal que puede coincidir o no con el de otros y no es fácil lograr una selección incuestionable. El tema de la **adecuación** es si cabe más controvertido, ya que las fronteras de la edad se acomodan con escasa frecuencia a la competencia lectora de nuestros estudiantes y además pocas obras de valor estimable se restringen a un solo nivel regido por los años del lector. Por tanto, para nosotros esta relación de títulos tiene más un carácter de sugerencia que de otro orden. Hemos seleccionado, pues, obras, entre tantas otras posibles y atractivas para los adolescentes, que nos parecen interesantes y apropiadas para su lectura y comentario en la sucesión cronológica de 1º curso a 4º curso de la E.S.O. (Tejerina, 2008: 31-32. Subrayado añadido por la doctoranda).

Por otra parte, para esta investigadora la función y utilidad de la literatura radica en la expresividad, la seducción, el poder socializador y transmisor de códigos de conducta:

Defendemos que la literatura por su densidad expresiva y capacidad de seducción y por su poder socializador en la aportación al conocimiento del mundo y en la transmisión de códigos de conducta puede ejercer una valiosa contribución en la educación moral de los adolescentes. (Tejerina, 2008: 64).

Desde la misma perspectiva que Morgado (2006), Ibarra y Ballester (2009, 2011), Díaz Armas (2011), Mendoza (2004), Tabernero (2011) –entre otros- advierte

que si en la literatura el fin didáctico queda por encima del estético, deja “de ser auténtica literatura y pierde su eficacia educativa” (Tejerina, 2008: 65). De este modo, entiende la calidad literaria como “el cuidado de las formas expresivas y la voluntad de estilo literario, tiene siempre que estar por encima de la intención de enseñar una lección determinada” (Tejerina, 2008: 69).

En este sentido, su concepción de la educación intercultural mediante la literatura se sitúa en un planteamiento estético y pedagógico a partir de “obras literarias que, lejos de una interpretación unívoca y dirigista, propongan una lectura plural y polisémica que favorezca la reflexión y el diálogo con el lector, proporcionando a la vez el goce artístico” (Tejerina, 2008: 70). Desde este enfoque, el itinerario textual de *Leer la interculturalidad* se configura con las siguientes obras:

En el género narrativo se incluyen las novelas de *Abdel*, de Enrique Páez; *La sonrisa de piedra*, de José María Latorre; *Julie y los lobos*, de Jean Craighead George; y *Reencuentro*, de Fred Uhlman.

Se incorpora el álbum ilustrado como género a explorar y descubrir por los lectores adolescentes de la Educación Secundaria desde los conceptos de intertextualidad y metaficción. Los álbumes elegidos son: *La calle es libre*, de Kurusa y Mónica Doppert; *Voces en el parque*, de Anthony Browne; *El soldadito de plomo*, de Jorg Müller; y *De noche en la calle*, de Ángela Lago. Para Tejerina, el abanico de temas, tópicos y personajes de estas lecturas, trata de “contribuir desde la educación literaria a ampliar la visión del mundo y de la realidad social, a través del contenido social y moral que subyace en estas obras literarias” (Tejerina, 2008: 72).

En el caso del teatro, considera que los tres planos: el juego dramático, la

interpretación actoral y la recepción de espectáculos, suponen un ejercicio de la interculturalidad (Tejerina, 2008: 36). Así, se comentan los espectáculos de *Lazarillo*, de la compañía Achiperre, *Zapatos rotos* del grupo Teatro Paraíso, *Papirus* de la compañía Xirriquiteula y *Robinson y Crusoe* de La Machina Teatro. Por otra parte, se propone la dramatización de *Un moro frente a mí, en el espejo*, del taller de teatro de la Universidad de Cantabria, como “una invitación a ponerse en el lugar de los *otros*” (Tejerina, 2008: 36).

Desde la oferta editorial

Ibarra (2007: 24) analiza una muestra de obras de la colección juvenil Algar Joven representativa del panorama editorial valenciano. En esta colección, compuesta por 24 títulos de autores de LIJ de diferentes comunidades españolas, la interculturalidad aparece como línea temática en cinco títulos: *Rosas negras en Kosovo*, de Jesús Gallego; *El centro del laberinto*, de Agustín Fernández Paz; *Un hogar en el mundo* y *Manuscrito de fray Orza*, de Pepa Guardiola y Josep Franco; y *Un año irrepetible* de Eduardo Alonso.

Según esta investigadora, la selección responde a criterios temáticos como: el choque cultural en *Manuscrito de fray Orza*, las aventuras y desventuras de una joven ecuatoriana recién llegada a un instituto de España en el texto de Eduardo Alonso; o la guerra, el hambre, la inmigración o la situación de los refugiados en *Un hogar en el mundo*. Explica que serían algunos ejemplos de la integración en la LIJ contemporánea de culturas y puntos de vista diferentes. Así, Ibarra estima que estos textos constituyen un “instrumento irremplazable para el diálogo intercultural” (Ibarra, 2007: 27).

Otro trabajo centrado en el estudio de las iniciativas del mercado editorial sobre la LIJ y la multiculturalidad, corresponde a Tabernero y Mora (2011):

Afortunadamente hay editoriales que son efecto o causa de una nueva sensibilidad, porque publican historias no sólo generadas en escenarios exóticos sino realmente vividas allí, por personajes que se atreven a contarlas en primera o tercera persona, como sucede con: *Manta de estrellas*, de Ricardo Lisias (OQO), *Guyi Guyi*, de Chih-Yuan Chen (Thule), *La bibliotecaria de Basora*, de Jeanette Winter (Juventud), además de otras obras de El Zorro Rojo, Kókinos, Kalandraka o Edelvives que configuran este panorama tan halagüeño. (Tabernero y Mora, 2011: 5).

Estas autoras señalan que los temas multiculturales y los caracteres étnicos se reflejan en obras como *A lo lejos Menkaura*, de Elena O'Callaghan, *VIII Premio de Literatura Juvenil Alandar* en 2009. O por ejemplo, *Barro de Medellín*, de Alfredo Gómez Cerdá, que tiene como escenario las calles de esta ciudad colombiana, *XIX Premio de Literatura Infantil Ala Delta*, 2009.

Respecto a editoriales internacionales, Tabernero y Mora (2011) citan la editorial venezolana Ekaré con publicaciones como *La otra orilla*, de Marta Carrasco; *Wangari y los árboles de la paz*, de Jeanette Winter. Fondo de Cultura Económica, de México, que también ofrecen propuestas para leer el mundo desde la multiculturalidad. Por ejemplo: *Cruzando el pacífico*, de Gary Soto; *Cuentos del mundo*, de Emma Godoy, *Ecos del desierto*, de Silvia Dubovoy; *Intercambio cultural*, de Isol.

Estas autoras recogen la guía de *Culturas que cuentan* (2007), del [Club Kirico](#), - se puede descargar desde Internet. Entre otras lecturas aparecen: *El jardín de Babai*, de

Mandana Sadat; *Así es mi vida*, de Thando McLaren; *El color de la arena*, de Elena O'Callaghan; *África, pequeño Chaka...*, de Marie Sellier; *El puente de los cerezos*, de Blanca Álvarez; *Los sueños de Nassima*, de Mercé Rivas.

Así como *Cuentos de todos los colores*, de RBA, una recopilación de relatos tradicionales de todos los rincones del mundo. A partir de estas lecturas, Tabernero y Mora consideran que una posibilidad sería:

Trabajar a partir de cuentos y leyendas sobre la integración, que permitan entender las costumbres, tradiciones, el folklore, las relaciones comunitarias y las creencias de otros pueblos para favorecer la interculturalidad: lograr así un mosaico multicultural con cuentos del mundo. Las historias del folclore tradicional reflejan la grandeza y la diversidad de las herencias culturales del mundo mientras que los cuentos de mundo versan sobre las costumbres de otras culturas y su rico folclore de tradición oral. Los patrones de los cuentos de costumbres y del humor podrían ayudar a interiorizar parámetros y a construir identidades. (Tabernero y Mora, 2011: 7).

Al mismo tiempo, localizan un predominio en el mercado de títulos como: *Entre el cielo y la tierra. Magia y Religión en cuentos de todo el mundo*, Editorial Juventud; *El libro de los cuentos de amor. Historias y leyendas sobre el significado del amor que se explican en los cinco continentes*, de Integral; *El lugar más bonito del mundo*, de Cameron; *Sinfonía africana*, de Morpurgo; -entre otros.

De la revisión bibliográfica realizada por Tabernero y Mora, concluyen que estas producciones literarias intentan responder al dibujo de una sociedad multicultural, pero advierten que “resulta ciertamente arriesgada la concepción de la literatura como

material didáctico“(Tabernero y Mora, 2001: 6). En este sentido, sugieren para la selección:

Interesan las obras que invitan a reflexionar acerca de la identidad cultural, la memoria histórica de las razas y culturas y los engaños históricos que la literatura puede transmitir, resaltando los aspectos positivos de las culturas. Es conveniente hacer a los niños conscientes de su herencia cultural, explicar acontecimientos del pasado, ayudarles a apreciar las diferencias culturales con textos de Concha López Narváez (*La Tierra del Sol y la Luna*), Marta Osorio (*Romaníes*), Pilar Molina (*El aprendiz*), Montserrat del Amo (*Zuecos y naranjas*) y otros. (Tabernero y Mora, 2001: 7).

Catálogos compilados por diferentes instituciones

Siguiendo con las producciones literarias que tienen como denominador común el tratamiento de temas multiculturales e interculturales (inmigrantes, refugiados, situaciones de marginación, integración), caben mencionarse los catálogos compilados por la **Fundación Germán Sánchez Ruipérez**:

- ***La multiculturalidad en la literatura infantil y juvenil*** (2008) que recoge la selección bibliográfica del IV Congreso Ibérico de OEPLI sobre el Libro Infantil y Juvenil: “Leo Diferente: El libro infantil y Juvenil desde la diversidad Cultural” celebrado en San Sebastián en julio de 2008. La obra se divide en dos bloques. Por una lado, “Lecturas de babel, mundos de papel”, donde se hace referencia a las obras de ficción para niños y jóvenes cuyo eje temático es el inicio a una nueva vida, tramas y situaciones en las que se ven envueltos los inmigrantes en el

país de acogida. Sirvan a modo de muestra: *El Chico rumano*, de Javier Alfaya; *La Reina de los mares*, de Montserrat del Amo; *Cuentos viajeros*, de Paco Bascuñan; *De una a otra orilla*, de Azouz Begag; *Yo, Félix, diez años, sin papeles*, de Marc Cantin; *Mila va al cole*, de Teresa Durán; *Anne aquí, Sélima allí*, de Marie Féraud; *Wamba y el viaje de la miel*, de Graciela García; *Me llamo Asetu*, de Rodié i Sabaté; *Dieciocho inmigrantes y medio*, de Roberto Santiago; *Hay que salvar a Said*, de Brigitte Smadja; *La Patera*, de Lerga Zapata.

Por otro lado, “Leer y educar en la diversidad cultural”, presenta artículos y monografías donde se analiza y reflexiona sobre la multiculturalidad desde diferentes líneas de investigación. La autoría de esta obra corresponde al Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y la Organización Española para el Libro Infantil (OEPLI).

- ***Gentes. Culturas. Convivencias. Un mundo. Una selección de lecturas sobre multiculturalidad*** (2008), se trata de una guía de lecturas para niños y jóvenes con el fin de acercar a los lectores al conocimiento de la diversidad y contribuir al fomento de actitudes de respeto y aceptación del *otro*. Entre las obras propuestas, citamos a modo de ejemplo: *Emigrantes*, de Shaun Tan; *¿Hay osos en África?*, de Satomi Ichikawa; *Laila*, de Laila Karrouch; *Mi casa es tu casa*, de Marie-Thérèse Schins y Leticia Ruifernández; *Soles negros*, de Alfredo Gómez Cerdá; *Tres monstruos*, de David Mckee; *Vida*, de Mercé Rivas Torres; *Wamba y el viaje de la miel*, de David Villanueva; *El jardín de Babaï*, de Mandana Sadat.

- La tercera publicación obedece al título: *Letras del mundo* (2001). Las 139 obras que contiene se dividen en cinco bloques temáticos (Díaz Armas, 2011: 35):
 - 1.- “Dejar la casa”: historias sobre inmigrantes.
 - 2.- “Encuentros y desencuentros”: narraciones sobre las relaciones problemáticas entre distintas culturas.
 - 3.- “Maneras de vivir”: libros que tratan sobre la necesidad de la comprensión mutua.
 - 4.- “Para ver el mundo”: libros informativos y narraciones que describen las costumbres de otros lugares.
 - 5.- “Todo el mundo cuenta”: colecciones de relatos de otras regiones del mundo.

Cada obra va acompañada de una ficha con datos técnicos de la misma, edad para la que está recomendada y materias que aborda, por ejemplo: Europa, costumbres, Marruecos, divorcio, tradiciones, mujeres, guerras, niños protagonistas, indígenas, viajes, aventuras, México, etc. En el catálogo se encuentran –entre otros-: *La patera*, de Mahi Binebine; *El amigo Dwnga*, de Rodrigo Rubio e ilustraciones de Juan Ramón Alonso; *Bully Jangana yo vengo de Doubirou*, de Bully Jangana; *Cuentos negros para niños blancos*, Blaise Cendrars; *Paso del estrecho*, de Fernando Lalana; *Lenessú, yo soy de Benin*, de Jordi Tomás Guilera; *La inmigración explicada a mi hija*, de Sami Naïr; *Los*

sueños de Nassima, de Mercé; *Noche de luna en el estrecho*, de Jordi Sierra i Fabra; *Las cartas de Alain*, de Enrique Pérez Díaz e ilustraciones de Francisco Solé.

En el texto introductorio a la selección de estas lecturas, Garralón hace unas observaciones sobre estos libros en relación a la relativa ausencia de textos de temática intercultural para primeros lectores y hasta los diez años. A este respecto, añade que este hecho “muestra que los autores que escriben para este grupo de lectores no consideran la diversidad de culturas como un asunto que atañe a estas edades” (Garralón, 2001: 7). Y si acaso tratan estos temas los presentan desde perspectivas que involucran a los niños más pequeños a partir de situaciones en las que se pueden ver insertos: la adopción, por ejemplo –tal y como matiza Díaz Armas (2011: 36). Es decir, se centran en la proyección del lector.

Portales sobre interculturalidad, la LIJ y la didáctica del EL2

Muchas de las publicaciones anteriormente referidas, aparecen también en los portales nacionales especializados en educación intercultural y en la didáctica del Español como L/2. Así, en la biblioteca digital de [Aulaintercultural](#) se reseñan: *El león Kandinga*, *El jardín de Babaï*, *Mi amigo Fremd habla raro*, *Llegué de...China*, *Etiopía*, *Rusia*; *La nueva era del sueño*.

En el apartado de “relatos interculturales para leer, hablar y encontrarse” del portal de [Segundas Lenguas e Inmigración](#), se recomiendan para alumnos inmigrantes de secundaria textos como: *Milún, el forastero*, de Mohamed El-Madkouri; *La tumba del rey Baltasar*, de Dolores Soler Espiauba; o *Las pateras de la muerte*, de Ahmed Oubali en el que se relata:

Viajaban seis personas en la patera. Un albañil que había dejado una miserable familia atrás para ir en busca de la fortuna; un comerciante conocido más bien por sus misteriosos contactos en el ámbito de la droga; una mujer melancólica acompañada de su hija, de unos dieciocho años, muy hermosa, yo mismo que, pese a mis diplomas (...). ([Segundas Lenguas e Inmigración](#) [ref. de 09/02/2009]).

La red telemática [BARFIE](#) (Books and Reading for Intercultural Education) ofrece información sobre proyectos de educación intercultural y un catálogo (2004) de 143 libros europeos para desarrollar la competencia intercultural. Sirva a modo de muestra: *Unos padres para Aruna*, de Lourdes Alsius; *Peau noire, peau blanche*, de Yves Bichet; *Princess with a mistake*, de Jania Vidmar; *Paroles de tolérance*, de Marc de Smedt; *Las pieles rojas no quieren hacer el indio*, de Fernando Almena; *Gaspar, o Dedo Diferente e outras histórias*, de Ana Luisa Amaral.

Otros portales que se han acercado a la diversidad cultural son la web [Entreculturas](#), de la Junta de Andalucía; [Cuaderno Intercultural](#), [CREADE](#), [RedELE](#) [Todoele](#), [MarcoELE](#), [ASELE](#), [Edualter](#), [Litoral](#), [Difusión](#) –entre otras.

En el ámbito de la Comunidad de Aragón, el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón crea el [Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural](#) (CAREI), para gestionar la acogida e integración de la población de origen inmigrante en el contexto educativo desde un enfoque intercultural. Así, en sus fondos bibliográficos se recomiendan para lectores inmigrantes las lecturas de la editorial [Anaya ELE](#): *Leer los clásicos* y *Clásicos breves*. Se trata de adaptaciones por niveles a partir de criterios como el número de entradas léxicas (para nivel inicial de 400 a 700 palabras), el vocabulario, las estructuras sintácticas y la competencia gramatical. Se propone una guía de lectura con actividades

de comprensión lectora.

El catálogo de *Leer a los clásicos* incluye obras como *Tomento*, *El retablo de las maravillas*, *El Lazarillo de Tormes*, *Poema del Mío Cid*, *El Buscón*, *El Libro del Buen Amor*, *Fuenteovejuna*, *La Regenta*, *La Celestina* y *El Quijote*.

El corpus de *Los clásicos breves* se configura para el nivel inicial (hasta 500 palabras) con *El sombrero de tres picos*, de Alarcón; *Leyendas*, de Bécquer; *El alcalde de Zalamea*, de Calderón de la Barca; *El licenciado Vidriera*, de Cervantes; *Artículos*, de Larra; *Doña Berta*, de Clarín; *Don Juan Tenorio*, de Zorrilla; *Fortunata y Jacinta*, de Galdós; *El conde Lucanor*, de Don Juan Manuel y *Pepita Jiménez*, de Juan Valera.

También disponen de distintas colecciones como: *Venga a leer* de la editorial Difusión, *Para que leas* de Edesa, lecturas graduadas de Edinumen, ArcoLibros, *Leer en español* de Santillana, Stanley, y *Lee y disfruta* de SGEL.

En relación a la LIJ, diferencian dos secciones: literatura popular y lecturas interculturales:

- Entre los títulos que se recogen como literatura popular se encuentran: *Quincemundos*, cuentos interculturales (masai, hindú, chino, siberiano...), de Teresa Durán; *Nuestros cuentos favoritos*, de RBA; *Nuestros cuentos favoritos del mundo entero*, de la Editorial Blume; *Semillas al viento. Cuentos del mundo*, de Tim Bowley; *Cuentos de encantamientos*, de Espasa Juvenil; *El libro de los gigantes, fantasmas y duendes. Relatos tradicionales de todo el mundo*, de Brosquil Ediciones; *El bosque de cuentos. Historias de árboles mágicos de todo el mundo*, de Intermón Oxfam; *Cuentos de todos los colores*, recopilación de relatos tradicionales de todos los rincones del mundo, de RBA.

- El catálogo de “lecturas interculturales” para secundaria corresponde – entre otras- a obras como: *Un hogar en el mundo*, de Pepa Guardiola; *Los sueños de Nassima*, de Mercé Rivas Torres; *Njedo Dewal, madre de la calamidad*, de Amadou Hampâte Bâ; *El lugar más bonito del mundo*, de Ann Cameron; *AFR Mi casa es tu casa*, de Marie-Thérèse Schins; *Verde fue mi selva*, de E. Iturralde; *Mi amigo Iradier*, de P. Climent; *Persépolis*, de Marjane Satrapi; *De una a otra orilla*, de Azouz Begag; *El sueño de Alí*, de Claire Clément; *El paso del estrecho*, de Fernando Lalana; *El baobab que enloqueció*, de Ken Bugul; *El oasis de Aïcha*, de Achmy Halley; *El león Kandinga*, de Boniface Ofogo e ilustraciones de Elisa Arguilé.

El [Centro Virtual Cervantes](#) en la categoría correspondiente a la enseñanza del español como lengua extranjera y como segunda lengua, contiene dos secciones de lecturas para niños y jóvenes extranjeros e inmigrantes que se encuentran en proceso de aprendizaje del español:

- El proyecto [Historias de debajo de la luna](#) surge para prestar atención a las culturas de origen de los alumnos extranjeros, con el fin de no sólo acercar la cultura española a los estudiantes, sino también posibilitar una reflexión sobre la comunicación entre personas de diferentes lenguas y culturas e intentar una aproximación comprensiva a las distintas culturas. La propuesta didáctica tiene como objetivo -tanto para ELE como EL2-

trabajar en el aula objetivos lingüísticos e interculturales, para desarrollar la competencia comunicativa intercultural y la capacidad de descubrir e interpretar otros sistemas de valores y creencias. El material ofrece al mismo tiempo información sobre las culturas de origen de los alumnos.

Este proyecto consta de nueve módulos en el que cada uno de ellos presenta a un aprendiz de español de una nacionalidad diferente, que lleva viviendo en España unos meses o varios años. Todos ellos han sido entrevistados y cuentan al menos dos historias: la historia de su vida y una historia, cuento o leyenda, relacionado con su cultura de origen. En cada módulo se presentan los siguientes apartados:

¿Quién es?, es una presentación del entrevistado: de dónde procede, desde cuándo está en España, qué motivos lo han traído hasta aquí, a qué se dedica, cuáles son sus planes inmediatos, etc.

Entrevista, en la que los propios entrevistados hablan de los aspectos que les llaman la atención de España, se refieren a similitudes y diferencias sobre su cultura y la cultura receptora, valoran el grado de conocimiento que los españoles tienen de su país y de sus gentes y, por último, comentan algunos aspectos relacionados con su proceso de aprendizaje del español.

Mi cuento es un relato popular o de autor, o un relato escrito por los mismos entrevistados sobre temas de su cultura. Sirva a modo de muestra el siguiente ejemplo.

En este caso se trata de una leyenda popular brasileña que su autora recuerda de su infancia en Brasil. Como se observa en el texto se resalta en color rojo algunos términos en los que se han creado hipervínculos a modo de un glosario. El lector al pinchar sobre el término se abre una ventana con la definición o explicación del concepto.

CVC. Historias de debajo la luna.
[Módulo I](#). María Golzaves.
[ref. de 09/02/2009]

Su cuento. *La leyenda de Victoria Regia*

Cuando iba a la escuela, a menudo nos contaban cuentos en clase. Muchos de ellos hablaban de los indios, que fueron los primeros habitantes de Brasil. Muchos tienen que ver con alimentos o animales típicos de nuestro país.



La leyenda de Victoria Regia

En Brasil hay una flor muy, muy bonita que está sobre el agua. Nace dentro, la raíz está en la tierra, pero las hojas y las flores salen a la superficie de los lagos. Se llama **Victoria Regia**.



La leyenda cuenta que Victoria Regia era una princesa india que estaba enamorada de un guerrero pero sus padres no querían que se casase con él, sino con otro. Los dos pretendientes lucharon por la mano de la princesa. Lucharon a muerte.

Después de una dura pelea, el pretendiente que no le gustaba a la princesa mató al guerrero indio y reclamó la mano de Victoria Regia. Pero ella se negó a casarse con él. Seguía enamorada del guerrero indio y muy triste. Todas las noches se quedaba contemplando la luna durante largo tiempo, pues para los indios la luna es un dios. Le pedía que le devolviese a su amor. Ella creía que su amor estaba con el dios de la luna. Un día estaba mirando la luna cerca de un lago. La noche era muy clara y el agua del lago estaba muy limpia, por lo que se podía ver perfectamente en el lago el reflejo de la luna. Victoria Regia creyó que la luna estaba en el lago, y que en la luna estaba su amor, así que saltó al lago para ir en busca de su enamorado y se quedó para siempre allí.

Y es desde entonces que nace la Victoria Regia en los lagos de Brasil.

¿Por qué ha elegido María este cuento?

El chico inteligente, es un cuento persa

sobre el que el autor explica:

—Masoud, ¿por qué has elegido esta historia para contárnosla?

—Mis abuelos me contaban muchos cuentos de pequeño, pero he olvidado casi todos. Cuando me pedisteis que os contase un cuento persa intenté recordar varios. Escogí este. Yo me lo sé en persa, así que le he pedido a mi amigo Saeid Hooshangi que me lo traduzca al español.

CVC. Historias de debajo la luna.

[Módulo V](#). Masoud Harandi.

[ref. de 09/02/2009]

Su cuento. *El chico inteligente*

Un hombre había puesto sobre el lomo de su burro dos alforjas de trigo. Lo conducía hacia el molino cuando encontró una posada en el camino. Dejó atado el burro y entró en ella. Cuando salió, no lo encontró. Mientras buscaba al burro vio a un chico y le preguntó:

—¿Has visto mi burro?

El chico le contestó:

—¿Es un burro que tiene el ojo izquierdo ciego, es cojo de la pata derecha y lleva una carga de trigo?

El hombre se alegró mucho y dijo:

—¡Sí, así es mi burro! ¿Dónde lo viste?

El chico contestó:

—No he visto a tu burro.

Al oír esto, el hombre se enfadó mucho y llevó al muchacho ante el alcalde. El alcalde preguntó:

—Mi querido chico, si no has visto al burro, ¿cómo es que conoces todas sus características?

El chico contestó:

—Desde el principio del camino vi el rastro del burro. La huella de su pata derecha era menos profunda que la de su pata izquierda. Por eso supe que el burro cojeaba de la pata derecha. Algún animal había comido el césped del lado derecho del camino, pero el césped del lado izquierdo estaba intacto. Por eso pensé que sería porque el burro no había visto el césped del lado izquierdo. Y por esa misma razón supuse que no veía con el ojo izquierdo. También había granos de trigo caídos sobre la tierra y por eso imaginé que la carga del burro era de trigo.



El alcalde felicitó al chico por su inteligencia y su buen juicio y el hombre tuvo que pedir perdón al muchacho.

¿Por qué ha elegido Masoud este cuento?

Con estas lecturas se persiguen alcanzar objetivos:

Interculturales

- Valoración de los elementos culturales que se reflejan en los cuentos

Otros

- Reconocer las características de algunos textos literarios de la tradición oral y escrita
- Interpretar y producir textos literarios de forma creativa
- Producir textos orales y escritos de manera estructurada, empleando los elementos que dan cohesión al texto
- Desarrollar la comprensión lectora a partir de las experiencias, sentimientos y conocimientos propios.

(CVC. Historias de debajo la luna. Módulo V. Masoud Harandi. [ref. de 09/02/2009]).

Como sugerencias de explotación didáctica se proponen después de la lectura del texto anteriormente citado, la creación de cuento.

Explica a tus alumnos que vamos a inventar una historia con una serie de palabras que aparecen en el cuento de Masoud. Para ello, organiza la clase en dos grupos. El grupo A se queda en el aula. El grupo B estará en otro espacio. Si el grupo es muy numeroso puedes dividirlos en grupos de tres o cuatro personas que deberán trabajar en espacios diferentes.

Da a los grupos las siguientes palabras: burro, alforjas, trigo, posada, chico, ciego, cojo, alcalde, inteligencia, buen juicio. Pídeles que piensen en una historia en la que aparezcan todas ellas. Si hay alguna palabra cuyo significado desconozcan pueden usar el diccionario. Indícales que después tienen que poner por escrito la historia que inventen. (CVC. Historias de debajo la luna. Módulo V. Masoud Harandi. [ref. de 09/02/2009]).

- [Lecturas paso a paso](#) corresponde a una colección de lecturas adaptadas graduadas a un formato hipertextual para aprender y practicar el español. Se trata de una colección de textos organizados en tres niveles -inicial, intermedio y avanzado- según su complejidad. Cada una de las lecturas cuenta con material de apoyo en forma de ilustraciones, glosario y actividades interactivas para facilitar la comprensión de los textos. Así, por ejemplo, para el nivel inicial se indican las lecturas que se refieren a continuación:

1.- Acquaroni Muñoz, Rosana: *El sueño de Otto*, Madrid, Santillana, 1994, 47 páginas (Col. *Leer en español*). Páginas escogidas: de la 11 a la 23. La historia trata sobre dos personajes que en un viaje en tren recuerdan su primer encuentro y las historias que vivieron juntos. También en esta selección, determinados conceptos aparecen en color rojo como hipervínculos en los que se define el concepto –a modo de un glosario:

Carmen y Sylvie ya están en el tren. Hay mucha gente dentro y casi no pueden andar. Por fin llegan a sus sitios.

Hace mucho calor. Carmen se quita la chaqueta. Sylvie abre su gran bolso y coge una botella de agua. Tiene sed.

—Lo ves, Sylvie, no hay duda: todos estos [madrileños](#) se van de vacaciones —le dice Carmen.

Sylvie la mira y sonríe. Carmen es muy simpática. Sylvie la conoció el año pasado en aquella escuela. Fue su profesora de español, ahora son buenas amigas.

—Te veo muy tranquila, Carmen. ¡Qué suerte tienes! Yo no hago otra cosa que hacerme preguntas. No entiendo toda esta historia. Un año sin

escribirnos, sin llamarnos por teléfono... Un año sin darnos noticias, y ahora, Otto nos escribe ese telegrama...

(http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/inicial/lectura_05/texto/) [ref. de 09/02/2009].

2.- Martín Peris, Ernesto, y Sans, Neus, *Gente que lee*, Barcelona, Difusión, 1997, 61 páginas. Páginas escogidas: viñetas de la pág. 8 a 9 y texto de la pág. 16 a la 20. En esta lectura se relatan las aventuras de unos amigos que vienen a España de vacaciones y se alojan en un camping que está en una zona de interés ecológico. Los protagonistas de la historia tratarán de salvar el camping.

El camping Mediterráneo es un lugar agradable. Está en una playa turística pero bastante tranquila. Hay muchos pinos y el clima es fantástico.



De junio a septiembre no llueve casi nada. Al lado del mar tampoco hace demasiado calor. Por suerte, cerca del camping no hay muchas casas. Hay, sobre todo, campos de naranjos, que en primavera se llenan de flores blancas y naranjas.

El pueblo, Benisol, está a 3 kilómetros y la carretera termina en el camping. Al lado del camping hay una zona muy interesante desde el punto de vista ecológico. Es una zona muy húmeda donde paran muchas aves, en sus viajes hacia África y hacia el norte de Europa. En particular, el avetoro, un ave protegida.

(http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/inicial/lectura_04/texto/) [ref. de 09/02/2009]].

3.- Ocasar Ariza, José Luis. *Amnesia*, Madrid, Edinumen, 1996, 55 páginas (Col. Lecturas de español). Páginas escogidas: 14-31. El argumento de *Amnesia* trata sobre un accidente y un robo, y de dos hombres que pierden la memoria. Uno de ellos tendrá que aprenderlo todo de nuevo y deberán explicarle sus costumbres, su historia, cultura que ha olvidado por completo. El texto comienza con el siguiente párrafo:



—Bueno, en realidad éstas son las cosas que le quiero preguntar. Le explico la situación: tenemos un robo y un accidente. El coche, Seat Toledo rojo, es el mismo en ambos. Tenemos dos hombres en la calle, inconscientes, y el coche, estrellado en la calle. Las joyas robadas no están en el coche; no están en ninguna parte. No sabemos quién es el conductor y quién el peatón. Sólo sabemos que uno de los dos es el ladrón.

—¿Y la documentación?

—Ninguno de los dos tiene documentación. Tampoco están en los ficheros de la policía. Hay una chaqueta azul, pero no sabemos de quién es.

—¡Qué situación! ¿Qué dice el otro hombre?

—No dice nada. Está inconsciente. Tiene también un *shock*, resultado de un fuerte golpe en la cabeza. Usted también tiene un golpe en la cabeza. En el accidente, uno de los dos rompe el cristal del coche. Pero ya le digo que no sabemos quién es el

(http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/inicial/lectura_03/texto/ [ref. de 09/02/2009]).

4.- Gutiérrez Benítez, María Rosa: *El delfín*, Madrid, Coloquio-SGEL, 1990, 53 páginas. (Col. *Lecturas en español fácil*). Capítulos escogidos: 1-3, páginas escogidas: 5-23. Esta lectura sobre policías y ladrones se recomienda para niveles iniciales altos por la abundancia de pasados, tal y como se explica en la ficha:

La colección *Lecturas en español fácil* presenta historias muy diversas para distintos niveles de aprendizaje. Algunas historias tratan temas muy cercanos para cualquier persona (como en Escenas de la ciudad) y utilizan un vocabulario muy útil para el alumno; otras, son novelas cortas e interesantes, como *El delfín*, una historia de policías y ladrones que mantiene el interés del lector y muestra otro tipo de léxico. Es una lectura adecuada para un nivel inicial alto ya que hay abundancia de pasados. Al final, hay ejercicios de comprensión, gramática y léxico, que ayudan al alumno a sacar partido de ese texto. (http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/inicial/lectura_02/ [ref. de 09/02/2009]).

5.- Buitrago, Alberto: «Por soñar...» en *De viaje*, Madrid, Santillana, 1997, 47 páginas. (Col. Leer en español). Páginas escogidas de la 6 a la 20. Los claves para seleccionar esta lectura se basan en la temática sobre el viaje a países extranjeros y los problemas subyacentes relacionados con la lengua del país:

De viaje es un libro que posee en su interior dos historias: «Por soñar...» y «Despiértame a la hora de cenar». Las dos están relacionadas con los viajes al extranjero y los problemas de lengua que éstos implican; ambas poseen cierto aspecto irónico que hace más atractiva su lectura, pero lo que más puede llamar la atención a un alumno de español es lo reales que son y la ayuda que prestan en cuanto a vocabulario, situaciones, expresiones, cultura, costumbres, etc. Ofrecemos el relato completo de «Por soñar...», en el que un joven extranjero escribe a su novia española, con la que vive en la actualidad,

un resumen de cómo la conoció en una estación de tren, cuando él no era capaz de pedir un billete en la taquilla y ella acudió en su ayuda.

(http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/inicial/lectura_01/ [ref. de 09/02/2009]).

6.- Miquel, Lourdes y Neus Sans. *Lejos de casa*, Barcelona, Difusión, 1995, 48 páginas (Colección *Venga a leer*, Serie «Lola Lago, detective»). Páginas escogidas: de la 7 a la 21. La historia cuenta cómo un inmigrante colombiano en Madrid, Humberto Salazar, es acusado de haber atacado a un «cabeza rapada» a la salida de un partido de fútbol. Margarita, una amiga de Lola, pide la ayuda de la detective para aclarar el caso, ya que parece ser que Humberto es inocente. Lola inicia sus averiguaciones, con ayuda de sus colaboradores. El texto comienza así:

Todo empezó el miércoles 12 de mayo. Tres días antes de San Isidro, la fiesta mayor de Madrid. Una fiesta que dura una semana y media, más o menos, con baile y espectáculos todas las noches. Miles de madrileños están por la calle hasta muy tarde, y hay gente y ruido por todas partes pero especialmente en el centro. Y yo vivo en el centro. Además, a mí, las fiestas populares no me gustan. Por eso, ese año había decidido irme unos días de vacaciones. Ese miércoles 12 de mayo, estaba a punto de irme. Pensaba pasar toda la semana en Menorca. En mayo es una buena época: pocos turistas y, seguramente, bastante buen tiempo. Quería tomar el sol y no hacer nada en absoluto. Sólo descansar. Descansar y leer un par de buenas novelas. Pero no pudo ser. En la agencia de detectives no tenemos mucho trabajo normalmente. Pero, siempre que quiero irme de vacaciones, las cosas se complican. Ese miércoles 12 de mayo, un día antes de irme a Menorca, sonó el teléfono.

(http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/inicial/lectura_10/texto/ [ref. de 09/02/2009]).

7.- Miquel, Lourdes y Neus Sans. «Vuelo 505 con destino a Caracas» en *Primera plana*, Madrid, Difusión, 1989, 76 páginas. Páginas escogidas: de la pág. 28 a la 43 (Col. *Venga a leer*). *Primera plana* es el nombre de un periódico y en él trabajan una serie de periodistas que terminan convirtiéndose en investigadores. Los periodistas de este relato se informan de la existencia de una red de espías en la que se mezclan personajes procedentes de diversos países. En el fragmento escogido los personajes están trabajando para descubrir a los espías. Incluso han ido a una embajada y han grabado una conversación. Más tarde, escuchan otras conversaciones y, con toda la información recogida, deciden marcharse a Venezuela para averiguar quién está al frente de toda la red. El fragmento termina cuando dos de los protagonistas viajan en avión hacia aquel país.

Alberto oye que están hablando de él y entra en el despacho.

—¿El qué? —dice como siempre.

—Alberto, pasado mañana te vas a Caracas con Antonio. Un viaje secreto. No puedes decírselo a nadie, ¿eh? —dice Nicolás.

—¡A Caracas! ¡Qué bien!

—Pero —continúa Nicolás— mañana tienes que ir a la peluquería. Te tienes que teñir el pelo.

—¿Teñir el pelo? ¿Y de qué color?

—Rubio, muy rubio. Y te tienes que afeitar la barba.

(http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/inicial/lectura_09/texto/ [ref. de 09/02/2009]).

Con el mismo planteamiento didáctico y enfoque intercultural, se incorporan fragmentos de los textos de:

- Jordi Suris y Rosa María Rialp. *El hombre del bar*, Madrid, Santillana, 1992, 64 páginas, páginas escogidas: de la página 5 a la 25 (Colección *Leer en español*).
- Moreno, Elena: *El misterio de la llave*, Madrid, Santillana, 1992, 55 páginas (Col. Leer en español). Páginas escogidas de la 5 a la 8 y de la 11 a la 12.
- Carretero Giménez, Ana María: *Paisaje de otoño*, Madrid, Edinumen, 1997, (Col. Lecturas de español). Páginas escogidas de la 5 a la 14.
- De Miguel, L. y A. Santos: *Doce a las doce*, Madrid, Edelsa, 26 págs., 1987, (Col. Para que leas). Relato que pertenece a la serie *Otro caso del detective Pepe Rey*, que engloba entretenidas historias en torno a la figura de un detective madrileño.

Congresos sobre la multiculturalidad y la LIJ

Ante esta producción literaria surgida a partir de los procesos migratorios en las sociedades contemporáneas, se han celebrado congresos con el fin de contribuir a la investigación sobre la temática de la diversidad cultural en las obras de literatura infantil y juvenil. Así, se han abordado temas como las hibridaciones culturales, el multiculturalismo en la LIJ, la temática de obras producidas desde un enfoque intercultural, la perspectiva del mercado editorial, los planes de fomento de la lectura en el contexto multicultural de las aulas escolares, la formación de mediadores para una sociedad culturalmente diversa. Entre otros cabe citarse:

III Congreso de ANILIJ, dedicado a *Mundos en conflicto: representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil*. Celebrado en Vigo, diciembre 2003.

V Congreso de ANILIJ, sobre el tema *Identidad/es*. Celebrado en León, noviembre 2007.

VIII Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, sobre el tema *Cultura, interculturalidad y didáctica de la lengua y la literatura*. Celebrado en Badajoz, diciembre 2003.

IV Congreso Ibérico de OEPLI sobre *El Libro Infantil y Juvenil desde la diversidad cultural*. Bajo el lema: “Leo diferente: el libro infantil en la diversidad cultural”. Celebrado en San Sebastián, junio 2008.

I Simposio Internacional *La literatura que acoge: infancia, inmigración y lectura*. Organizado por el grupo de investigación GRETEL de la Universidad Autónoma de Barcelona, 17, 18 y 19 de noviembre 2011. En el marco de este simposio se elaboró una lista de veinte títulos de obras literarias sobre el tema migratorio. Por ejemplo, en el catálogo se reseñan: *La comedia de los ogros*, de Bernard, F. y Roca, F. (2003); se trata de un libro álbum sobre el choque de culturas a partir de la relación que se establece entre un niño ogro y un niño humano. Otros títulos que se seleccionan son: *Una nueva tierra*, de Candel, Francesc y Cesc (1967), una obra clásica sobre el tema de la migración que llegaba a Cataluña de otras comunidades autónomas a través del relato de un niño; *Lejos de mi país*, de Francotte, Pascale (2008), desde la perspectiva narrativa infantil se relata la irrupción de la guerra en un país africano y el exilio en la vida de los individuos; *Me llamo Yoon*, de Recovirts, Helen y Swiatkowska, G. (2003),

relata el proceso de adaptación de una niña coreana a un país occidental; *Emigrantes*, de Tan, Shaun (2007), novela gráfica que recrea la atmósfera de los viajeros que se exiliaron a principios del siglo XX. Como narraciones se recomiendan: *¿Por qué todos me miran la cabeza*, de Abdel-Fattah (2008), una novela juvenil narrada por una adolescente musulmana que trata sobre la adopción de símbolos religiosos, en este caso la hiyab, en las sociedades actuales. *Luna de Senegal*, de Fernández Paz, Agustín (2009), cuenta la experiencia del viaje migratorio de Senegal a España de un inmigrante, las travesías y la adaptación a un nuevo país. También sobre el relato de viaje se proponen: *En el mar hay cocodrilos*, de Geda, Fabio, (2011); *7x7 cuentos crudos. Aunque éste no sea un buen sitio para nacer*, de Gómez, Ricardo y Alonso, J.R. (2007).

Una de las líneas de investigación en relación a estas producciones, es la que postula Paula Meiss (2010) desde la literatura comparada. Su objetivo consiste en establecer un marco teórico para el análisis de estas narrativas que utilizan como tema literario el motivo del viaje migratorio, y que contienen alguna clase de reflexión, explícita o no, acerca de la relación del inmigrante con el espacio de acogida.

En este sentido, Meiss (2010: 15) distingue la narrativa que incluye a inmigrantes en sus representaciones y construcciones, y la narrativa cuyo eje temático es el viaje migratorio. En este caso, se centra en inscribir el relato de la experiencia migratoria dentro de la tradición de la literatura de viajes, para ello define la producción textual de la migración desde los siguientes parámetros:

Hablamos de aquel relato de viaje migratorio que contiene en sí mismo

una reflexión —si bien más o menos velada— acerca del hecho de contar la historia; el relato del viaje migratorio que postula autopercepciones y visiones del Otro que permitan una reflexión sobre la construcción de identidad a través de la literatura; el relato del viaje migratorio que permita una discusión acerca del estatuto autobiográfico y el literario de la narración de la experiencia, si es que esta distinción tiene validez; por último, el relato de viaje que a través de una conciencia de relación con el paisaje habilite a reflexionar acerca de la relación del migrante con el espacio de acogida. (Meiss, 2010: 15).

A partir de los estudios de Kaplan (1996), Meiss plantea analizar la metáfora del viaje migratorio en la posmodernidad con el propósito de ofrecer una nueva conceptualización de la migración dentro de la literatura universal:

A nuestro entender, lo que resulta atractivo de esta clase de textos es la posibilidad de ver cómo se negocian las identidades en un contexto que no es el de origen, pero que se convierte en habitual; que se inicia como una excepción y que deviene cotidiano. Para realizar este movimiento no es necesario provenir de un país poscolonial, pero lo cierto es que se encuentran más frecuentemente exploraciones de este tipo a partir de la narrativa de autores de origen ex-céntrico, porque hay una certeza ausente en la mayoría de ellos con respecto a la identidad nacional, que es la que deviene consciente con más fuerza al realizar un viaje migratorio. (Meiss, 2010: 21).

Desde esta perspectiva, intenta aportar nuevas claves para el análisis de las producciones literarias sobre la temática de la multiculturalidad desde el enfoque de la literatura comparada. Así, se trata de aplicar las variables de la tradición literaria de los relatos de viaje al relato migratorio:

(...) el relato migratorio, podemos pensar en una doble hospitalidad: tanto en un sentido literal, de aceptación de la llegada y presencia del

Otro en casa, como en uno más metafórico que es el que reivindica Gnisci para la literatura comparada: «comparar significa pues estudiar y trabajar juntos en el respeto de las diferencias para crear una nueva dimensión comunicativa: la de la hospitalidad recíproca» (1996: 190). (Meiss, 2010: 27).

Según el análisis de Díaz Armas (2011), la literatura infantil y juvenil actual posibilita al lector el acceso a otras realidades distintas de la suya y la reflexión sobre la interrelación entre las culturas. A este respecto, para este autor los nuevos temas y libros escritos se adscriben en el ámbito de la interculturalidad, sin embargo, destaca que se puede presentar una representación esquemática de la realidad.

Su crecimiento y abundancia, por ejemplo, así como los nuevos objetivos educativos que la demandan, pueden estar provocando un giro hacia lo políticamente correcto, haciendo que la temática prevalezca sobre la calidad literaria, y que el tratamiento de los temas huya de la problematización y caiga en la idealización, abundando a veces en una representación esquemática y naíf de la realidad. (Díaz Armas, 2011: 43).

En este sentido, Díaz Armas, siguiendo las teorías de Morgado (2008) sobre la educación intercultural, señala que la existencia y abundancia de producciones literarias sobre otras culturas no es el único modo de trabajar la interculturalidad, ni son una garantía de que su lectura realmente promueva una educación intercultural (Díaz Armas, 2011: 43).

En el ámbito de la crítica literaria y la investigación, en opinión de Díaz Armas abundan y predominan los análisis temáticos y argumentales sobre otras posibilidades orientadas más a las peculiaridades del discurso literario infantil y juvenil.

2.4.- Líneas de investigación sobre la lectura literaria con lectores inmigrantes. Enfoques y propuestas de itinerarios textuales

El contexto de la migración en los centros educativos ha generado la aparición de obras literarias sobre temas interculturales y sus análisis, pero también ha propiciado el desarrollo de estudios sobre el proceso de recepción de la obra por el lector inmigrante. A este respecto, se ha seleccionado –entre otras- la trayectoria de las investigaciones de Arizpe (2003, 2007, 2008, 2010), las cuáles se focalizan en investigar la forma en que los niños interpretan las imágenes del libro álbum, cómo relacionan imagen y texto escrito, y sus implicaciones para la enseñanza de la lectura y la literatura, así como el desarrollo de la capacidad visual. De los trabajos realizados por Arizpe, para esta tesis se han revisado los proyectos cuyo contexto de estudio se configura con participantes de minorías étnicas.

De este modo, el proyecto “**Lectura de imágenes**” (Arizpe y Styles, 2003), se lleva a cabo en contextos multiétnicos con bajo nivel socioeconómico en el norte de Londres y en colegios ubicados fuera de la capital. El objetivo de este estudio es investigar cómo los niños leen textos visuales utilizando *Zoológico* y *El túnel* de Anthony Browne, y *Lily toma un paseo* de Satoshi Kitamura. Esta selección viene justificada en el estudio por criterios relacionados con la dimensión estética de las obras, los múltiples niveles de lectura que ofrecen los textos y por el uso de elementos postmodernos. A través de entrevistas semiestructuradas y discusiones en grupo (respuestas orales) y dibujos de los niños (respuestas visuales), los resultados de este estudio (Arizpe, 2003) reflejan que la mirada detenida y el diálogo constructivo permiten a los niños realizar un análisis crítico de las imágenes de un libro ilustrado

que muchas veces es complejo, y relacionar otros sistemas simbólicos incluso con alumnos que están en proceso de aprendizaje de la segunda lengua –en este caso no hablaban bien ni leían en inglés.

En 2007 Arizpe junto con McGonigal realizan el proyecto “**Lectura, cultura e identidad**” en el que se plantean analizar las respuestas de niños inmigrantes de tres centros educativos del área de Glasgow, y examinar cómo la identidad de estos niños puede desarrollarse o reforzarse a través de historias que se sitúan en su nueva cultura. En este caso, el itinerario textual se construye con obras de la literatura infantil escocesa correspondientes a diferentes géneros: libro álbum, novela, poesía y cómics. Títulos como: *Janet Reachfar and the Kelpie*, de Jane Duncan; *Hauntit Park*, de Hamish McDonald; *The Mean Team from Mars*, de Scoular Anderson; *Blethertoun Rovers*, de Matthew Fitt; *My Mum's a Punk*, de Brian Johstone; *Tigger*, de Anne Donovan, y por último *Oor Wullie* y *The Broons*, dos cómics publicados en los años 1950 que se incorporan en este corpus desde los tópicos de la cultura y la lengua escocesa.

A modo de ejemplo, después de la lectura de *Janet Reachfar and the Kelpie* se formulan preguntas a los alumnos del tipo: “¿por qué te parece escocés este libro?” “si esto sucediera en otro país, ¿cómo cambiarían las imágenes respecto al paisaje, los colores, los lugares, los monstruos?”. Los resultados de este estudio se categorizan en relación a la experiencia personal de los niños inmigrantes con los textos propuestos, sus percepciones sobre Escocia e Inglaterra a través de sus respuestas lectoras en la discusión y las diferentes maneras de interpretar los textos a partir de sus

conocimientos y experiencias previas, desde la relación –intertextualidad- con textos de sus culturas de origen, desde la clave del humor y la ilustración como código que facilita la comprensión. En relación al desarrollo de la identidad, consideran que el uso de textos escoceses propicia la exploración de la identidad y de la cultura puesto que son textos que provocan en los niños inmigrantes discusiones sobre los valores morales y modelos sociales.

We found that ethnic minority pupils' response to Scottish literature involves the story of their own identities and the interpretative practices they have acquired as well as their perceptions of their host culture. Books, through words and pictures, help construct bridges across cultural gaps but it is in the discussions with others about texts, particularly when there is a sense of empathy and support, that new levels of understanding can be reached. (Arizpe y McGonigal 2007: 90).

En el **“El libro álbum postmoderno y lectores inmigrantes”** (Arizpe, 2008 y 2010), realizado con niños de 11 y 12 años de dos centros educativos de la ciudad de Glasgow, pretende explorar el modo en el que los lectores emplean su experiencia textual y visual para definir estrategias con las cuales abordar un texto visual complejo. Para ello, la conversación después de la lectura se construye con un repertorio de preguntas como: “¿para quién es este libro?”, “¿por qué piensas eso?”, “¿quién cuenta lo que pasa?”, “¿cómo lo cuenta?”, “¿las palabras y los dibujos cuentan la misma historia?”, “¿qué te pareció lo más astuto de este libro?”, “háblame de los chistes, juegos y sorpresas en el libro”, “¿sucedieron las cosas de la forma en que te imaginaste que iban a suceder?”, “¿en qué formas es igual o diferente este libro de otros libros que has leído?”, “¿hay algo que tiene que saber el lector para poder entender el libro?”,

“háblame sobre las palabras o dibujos que vienen de otros libros o cuentos”.

Así, a partir del análisis de las respuestas lectoras de los niños sobre *Traction Man* de Mini Grey, y *El increíble niño comelibros* de Oliver Jeffers; algunas de las conclusiones de la investigación se refieren a la conexión que establece el lector inmigrante entre el libro-álbum y su propia experiencia cultural, lectora y de vida. Por otra parte, Arizpe señala que el análisis de la interacción entre la palabra y la imagen ayuda al lector-espectador a entender las funciones narrativas de ambos discursos. Asimismo, otra de las conclusiones que apunta el estudio está relacionada con las respuestas visuales de los lectores, las cuales pueden llevar a una comprensión más profunda del libro álbum y de la creación artística en general. En este sentido, Arizpe afirma que la discusión después de la lectura propicia un andamiaje que contribuye a la construcción de significados donde son negociados por el grupo y les permite llegar a una mejor comprensión de los textos leídos. Esta línea de investigación focalizada en las respuestas lectoras en la discusión literaria, configura uno de los ámbitos teóricos de este trabajo.

Otro de los grupos de investigación que se ha ocupado de estudiar la función y utilidad de la literatura en la enseñanza de la lengua en contextos plurilingües, es el grupo GRETEL de la Universidad Autónoma de Barcelona. A este respecto, en el marco de los **procesos de acogida de alumnos inmigrantes en Cataluña**, han desarrollado los siguientes proyectos: “La interpretación literaria de álbumes ilustrados en el proceso de acogida de alumnos inmigrantes” (2008); “El desarrollo y la

interpretación literaria de álbumes ilustrados con alumnos recién llegados” (2008) y “Uso de la literatura infantil en la integración sociocultural y el aprendizaje de lengua de los niños recién llegados en el ámbito escolar” (2006).

Estos estudios, que se nutren y se apoyan de las teorías de Arizpe, se centran en la interpretación de álbumes ilustrados por alumnos recién llegados de diferentes lenguas y culturas en el contexto educativo de Cataluña. Para ello, Colomer (2006) señala que algunas de las funciones que puede desempeñar la literatura en la acogida se refieren a que se convierte en un lugar privilegiado para el aprendizaje lingüístico y, por otra parte, defiende la tesis de la literatura como instrumento para la integración de culturas en tanto contiene, a través de formas de ficción y referentes diversos, las imágenes de representación social que cohesionan una comunidad.

Así, el corpus de álbumes recomendados para las aulas de acogida con el fin de mejorar la competencia lingüística, la competencia lectora y la “acomodación de identidades” (Margallo, 2008), responde a dos criterios de selección, por una parte, poner en contacto al adolescente con textos que le provoquen una reacción emocional siguiendo las ideas de Gonzalo Moure (2004). El segundo criterio se basa en la proyección de la experiencia de la migración en la manera en la que el lector se proyecta en el texto. A este respecto, se proponen lecturas para que el lector recién llegado a la sociedad receptora reflexione sobre su propia experiencia.

El encuentro con textos que elaboran simbólicamente la propia experiencia de desarraigo contribuye a hacer habitable el espacio psíquico y a elaborar el duelo por las pérdidas sufridas. (Margallo, 2009: 83).

De esta manera, se diseña un itinerario para lectores inmigrantes desde claves emocionales y desde la simbolización de la experiencia de la inmigración. Un recorrido por el catálogo de álbumes para el aprendizaje literario y la integración cultural que sugiere Margallo (2009, 2011), se ilustra con *El árbol rojo* y *El hilo de la vida*. Según esta autora se trata de lecturas que invitan a compartir respuestas emocionales, a mirarse el lector inmigrante a sí mismo por medio de las imágenes de los libros. Con las mismas claves se incluyen los títulos: *Del otro lado del árbol*, *Mi león*, *Mejillas rojas*, *La comedia de los ogros*, *De noche en la calle*, *Zorro* o *Emigrantes*. En este sentido, para Margallo

La novela gráfica *Emigrantes* es un relato poderoso en el que sólo a través de las imágenes se transmite la experiencia del desplazado, el extrañamiento del que se enfrenta a un mundo diferente. Una historia en la que se resalta la naturaleza universal de todas las migraciones que ofrece una excelente oportunidad para proyectarse. (Margallo, 2011: 11).

Desde este enfoque se incorpora la selección de obras reseñadas en el catálogo confeccionado en el marco del I Simposio Internacional *La literatura que acoge: infancia, inmigración y lectura* (2011) –como se ha referido anteriormente.

Otro de los proyectos en sintonía con esta perspectiva, es el proyecto internacional **“Visual Journeys with Immigrant Readers: Minority voices create words for wordless picturebooks.”** llevado a cabo por la Universidad de Glasgow, por las Universidades de Indiana y Arizona, por la Australian Catholic University (New South Wales) de Sydney, y por la Universidad Autónoma de Barcelona. El propósito de este estudio consiste en cómo niños inmigrantes interpretan libros álbum

sin palabras a través de estrategias que los invitan a compartir sus experiencias de migración y viajes. Los resultados de este estudio muestran que estas estrategias los animan a comprometerse con los textos, desarrollar sus capacidades críticas, reflexionar sobre la migración y contribuir con sus propias palabras a la historia colectiva (Arizpe, 2010). Desde estos presupuestos, se propone la lectura de *Flotsam*, de David Wiesner; *The Arrival*, de Shaun Tan; *Emigrantes*, de Shaun Tan.

Fittipaldi (2011) en su estudio sobre la experiencia de lectura compartida de *Emigrantes* con alumnos inmigrantes en el primer año de E.S.O., analiza los modos en que los jóvenes se apropian del texto, cómo sus experiencias previas inciden en la lectura y las reflexiones suscitadas sobre su proceso migratorio. Su objetivo reside en indagar en las posibles contribuciones de la lectura de álbumes para la enseñanza e integración de los alumnos inmigrantes. A este respecto, señala:

(...) poco a poco la lectura compartida del texto los va invitando a abrirse y a contar sus experiencias, o a explicar las relaciones existentes entre sus historias personales y aquella que se cuenta en el libro, lo cual los lleva a reflexionar sobre lo que viven y lo que piensan, sobre el hecho de ser inmigrantes o el tener que dejar su tierra. (Fittipaldi, 2011: 3-4).

Este modo de apropiación lo define esta autora como “clave personal o íntima”, y explica que se produce cuando al leer el texto los niños “proyectan” en él sus historias, sus experiencias, cuando el relato los hace viajar lejos para luego traerlos de vuelta a su propia vida. Para Fittipaldi esta categoría sería una manera de leer propia de los alumnos inmigrantes que se incorporan a la sociedad de acogida.

Así pues, teniendo en cuenta estas líneas de investigación y enfoques sobre la lectura literaria con adolescentes inmigrantes, tal vez se trataría de buscar otras claves de lectura y categorías conceptuales que permitieran establecer unas coordenadas en la construcción de itinerarios textuales para adolescentes inmigrantes que se incorporan en la sociedad receptora. Para ello, quizá una de las fuentes de información objeto de estudio que podría aportar criterios en la configuración de un corpus de lecturas, pudiera ser el análisis de las respuestas lectoras del lector inmigrante. Esta corriente parece, como se infiere por el estado de la cuestión, que ha sido menos estudiada en la relación entre la literatura infantil y juvenil y el discurso multicultural, donde ha predominado una orientación temática sobre la migración.

2.5.- Revisión de estudios sobre la construcción de la identidad del individuo en contextos pluriculturales desde las teorías de la psicología cultural

Desde el ámbito de otras disciplinas científicas como las ciencias sociales y humanas, las ciencias de la educación –entre otras-, también se han aproximado a estudiar la multiculturalidad en el contexto educativo. Así, para terminar con la revisión de los antecedentes sobre el tema y objeto de estudio de esta tesis, se citarán algunos trabajos de investigación sobre el proceso de construcción de la identidad del individuo en contextos pluriculturales.

En este sentido, desde **la psicología cultural**, De la Mata y Santamaría (2010) de la Universidad de Sevilla, han analizado el papel y la relación de la educación formal,

concebida ésta como actividad sociocultural, y el desarrollo de la construcción cultural del yo. Estos investigadores toman como hipótesis que la experiencia educativa es un medio que puede transformar en el individuo su modo de recordar y narrar su propia vida y, de esta manera, se contribuye a la construcción de la identidad personal. Para ello, el marco teórico de este trabajo se configura con los estudios sobre la relación entre educación formal y procesos mentales, y la investigación sobre identidad, narrativa y memoria autobiográfica.

De la Mata y Santamaría entienden la educación formal como un ámbito fundamental de socialización, de transmisión y recreación de valores sociales sobre el que se debe construir la sociedad democrática. Así, estos autores asumen el concepto de identidad desde las teorías de Bruner (2003): el yo como narración personal. A partir de estas ideas, De la Mata y Santamaría establecen una relación entre el carácter narrativo del yo y la memoria autobiográfica, la cual organizaría los recuerdos personales en el tiempo subjuntivo propio de los hechos y experiencias pasadas:

(...) las personas que participen en prácticas de socialización en culturas individualistas recibirán constantemente el mensaje implícito sobre la importancia de sus propias opiniones y sentimientos, lo que les llevará a dedicarles una mayor atención, a realizar un mayor esfuerzo en su codificación y organización, y a evocarlas con mayor frecuencia, lo que a su vez redundará en una mayor proporción de recuerdos autobiográficos altamente específicos y centrados en el yo que contribuirán a la formación de un yo más privado y autónomo. (De la Mata y Santamaría, 2010: 165)

Como informantes en este estudio se optó por un perfil de adultos de dos generaciones (30 a 35 y 50 a 55 años) y de tres niveles educativos: alfabetización

(estudiantes en proceso de aprender a leer y a escribir), nivel básico y universitarios. Para la recogida de datos se les pidió a los informantes que contaran oralmente sus recuerdos importantes en tres períodos de su vida (infancia, juventud y edad adulta). En el posterior análisis, se tomaron como variables explicativas el nivel educativo y el género, y como categorías de respuestas las referidas al yo en los recuerdos autobiográficos y la organización narrativa de los recuerdos. De este modo, De la Mata y Santamaría llegan a los siguientes resultados:

En general, los recuerdos de los participantes con una mayor experiencia educativa fueron más largos, y más centrados en el individuo que los de los participantes con menor experiencia educativa. En los primeros, además, se observó un índice más alto de autonomía que en los menos escolarizados. (De la Mata y Santamaría, 2010: 174).

Esta cita alude a la extensión y a la autonomía de los informantes en sus narraciones escritas. Así, esta información obtenida se enlaza con las tesis de Olson (1994, 1997) sobre el papel de la escritura en el desarrollo del individuo:

(...) este autor defiende el papel esencial de la escritura (de las prácticas culturales asociadas a la escritura) en el desarrollo de la noción de individuo y de mente que es característica de la Modernidad. Para Olson, la escritura y las prácticas alfabetizadas posibilitaron la separación de las cosas y sus representaciones, facilitando una reflexión que permite que el pensamiento se convierta en una actividad «autónoma» con respecto al mundo, una actividad «epistémica», y la mente un objeto definido por estados mentales, que guía la acción de un sujeto autónomo y responsable de sus acciones. (De la Mata y Santamaría, 2010: 177).

De la Mata y Santamaría, en sus conclusiones finales sugieren la necesidad de abrir nuevas líneas de investigación que profundicen en el papel de las prácticas

educativas en relación a la construcción de la identidad del individuo:

Nuestros datos sobre la relación entre experiencia educativa y formas de recuerdo autobiográfico en las que se pone de manifiesto esta noción moderna de mente pueden considerarse un apoyo a dichas tesis. Dado que la escuela ha asumido como tarea fundamental la de enseñar los modos de discurso y de pensamiento alfabetizados, creemos que es necesario investigar el papel de las prácticas educativas en la construcción de la mente moderna. Desde nuestro punto de vista, esta cuestión debe ser investigada en profundidad. (De la Mata y Santamaría, 2010: 177).

Tal vez una de esas prácticas educativas pudiera estar relacionada con la búsqueda y la creación de “entornos fértiles” (expresión de Rod Ellis; Martín Peris, 2009) que propicien en el alumno el desarrollo de su escritura. Con ello, se requeriría estudiar las condiciones que pudieran favorecer la escritura en el aula, reconocerlas, aprovecharlas y explotarlas (Martín Peris, 2009; citando a Kumuravadivelu), pero también reajustar la práctica docente en función de las respuestas del alumno.

Se trataría de analizar la escritura como un procedimiento para la construcción de la identidad del sujeto desde las teorías de Olson (1994, 1997) -entre otras-, la propuesta de prácticas culturales en el contexto educativo asociadas a la escritura como un medio para potenciar la reflexión en el individuo y su autonomía para pensar, decir y hacer.

Por otra parte, el flujo de **los fenómenos migratorios y sus consecuencias psicológicas** en la construcción de identidades durante la adolescencia, ha sido objeto de estudio de Moisés Esteban (2008) en su tesis doctoral. Este trabajo trata de explorar e ilustrar la construcción de la identidad personal, sociocultural y narrativa, así como

los mecanismos psicológicos implicados. Para ello, Esteban realiza su investigación en el contexto de la Universidad Intercultural de Chiapas, México, con una muestra de 331 adolescentes –144 mestizos y 187 indígenas-.

Se analizan las consecuencias del intercambio de culturas, cómo afecta el contacto cultural potenciado por las migraciones y las nuevas tecnologías de la información en la construcción de la identidad en jóvenes adolescentes. A este respecto, se señala:

Las transiciones vitales representan períodos donde la reflexión sobre uno mismo o una misma aumenta, siendo momentos de reelaboración de sentido y, por lo tanto, oportunidades para el desarrollo. Se trata de ocasiones de pérdida (del marco que se daba por supuesto) y, por lo tanto, de invulnerabilidad, donde el sujeto se vuelve más receptivo a lo que otros dicen, creen o piensan. (Esteban, 2008: 144-145).

Según Esteban, los movimientos migratorios conllevan pérdidas y, por ello, el individuo necesita momentos para su reelaboración y oportunidades para su desarrollo. Este autor valora que los resultados obtenidos en su tesis, podrían proyectar estudios que se detuvieran y profundizaran en el análisis de los recursos textuales (libros, cuentos, mitos, leyendas) que utiliza una determinada identidad colectiva para su construcción social y cultural.

Otros autores que se han interesado en estudiar la identidad, han sido Josep María Nadal e Ignasi Vila (2007) de la Universidad de Girona -directores de la tesis de Esteban. En este caso, se ha estudiado **la función de la lengua en la construcción narrativa de la identidad** con una muestra de diez historias de vida de cinco

inmigrantes residentes en Girona y cinco estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. Utilizando el paradigma cualitativo, se identifican tres categorías en la lengua que responden a tres necesidades. Por una parte, Nadal y Vila distinguen la lengua familiar, identitaria o materna; por otro lado, la lengua de intercomunicación sociolaboral que permite la comunicación en el trabajo o en distintos escenarios socioculturales y, finalmente, la lengua de interconexión global presente en Internet y en los escenarios internacionales, actualmente el inglés.

Así pues, a partir de estas categorías, Nadal y Vila utilizan el método biográfico para interpretar los relatos de vida del entrevistado, y adoptan como metodología la “life story interview” de McAdams (2006), que consiste en formular preguntas abiertas con el objetivo de reconstruir la historia de vida del sujeto para poder estudiar la construcción narrativa de la identidad.

En las conclusiones finales, estos autores (2008:15) indican que el sujeto forja su identidad a partir del encuentro entre varias culturas y lenguas en contacto:

(...) las lenguas y las identidades son fruto de las huellas socioculturales de las personas, tradiciones, creencias y convicciones puestas en contacto. Más bien nos movemos, inevitablemente, entre varias tradiciones culturales, varias lenguas en contacto, varias creencias en movimiento. El resultado de ello es nuestra identidad. (Nadal y Vila, 2008:16).

Desde esta perspectiva, Lapresta (2004), por su parte, ha estudiado la construcción de **la identidad colectiva en el contexto plurilingüe** y pluricultural del Valle de Arán (Lleida), como un escenario en el que conviven diferentes lenguas y culturas a consecuencia del proceso migratorio.

Esta investigación realiza un análisis del proceso de construcción de la identidad colectiva aranesa atendiendo al papel de la lengua autóctona como símbolo de participación en la comunidad y, como elemento significativo que tiene repercusión en el proceso de construcción de la identidad.

Tomando como marco referencial las diferentes teorías y definiciones sobre identidad aportadas por las Ciencias Humanas y Sociales, se conceptualiza el término como:

(...) un elemento dinámico, que implica un proceso de elaboración y reelaboración continua, reflexivo –el hecho de pensarse a uno mismo influye en el propia definición que uno hace de uno mismo en ese mismo momento y en el futuro–, y como un proceso psicosocial, es decir, que en el proceso de construcción influyen tanto procesos psicológicos como procesos sociales. (Lapresta, 2004: 93-94).

Lapresta, se nutre de las ideas de Castells (1998), Gibbens (1995), Touraine (1997) –entre otros que se citan en su estudio- en relación a la pluralidad de identidades que conforman al individuo. La investigación profundiza en la dimensión social de la identidad en cuanto a la pertenencia a diferentes colectivos sociales.

Posiblemente, la línea que más pudiera interesar para esta tesis, es la que vincula la relación social de un colectivo y el aprendizaje de la lengua. De esta manera, una de las conclusiones que se derivan de la tesis de Lapresta se refiere a la lengua como un medio de integración en la comunidad receptora.

(...) la lengua traspasa su función comunicativa y se convierte en símbolo de participación. Símbolo de participación que remite al sentimiento de sentirse parte integrante de una comunidad. (Lapresta, 2004: 473).

Glosando esta idea desde la perspectiva del aprendizaje de una L2 por parte de personas inmigrantes, Martín Peris (2009) en la conferencia de inauguración de las II Jornadas sobre *Lenguas, Currículo y Alumnado inmigrante* (2008), aludía a las necesidades de aprendizaje del alumnado inmigrante, entre ellas destacaba la participación en un conjunto de prácticas sociales en las que distinguía:

- Un rol social preciso en cada ocasión:
 - Usuario de servicios públicos y privados (sanidad, educación, comercio, banca...)
 - Miembro de diferentes comunidades (asociación de padres de centros escolares, comunidad de vecinos, colectivo de empleados de una empresa, etc.).
- Tanto en su calidad de usuario como en la de miembro de diferentes comunidades, su condición de inmigrante y la representación social de esta identidad conforman un nuevo rol social que se superpone a los otros dos, modificando en parte (y pudiendo llegar a dificultarlas) las actividades propias de esos roles. (Martín Peris, 2009: 18).

Martín Peris resaltaba la relación social y la inserción del inmigrante en la comunidad con el fin de “hacerse invisible” y “tomar la palabra”, y eso se ha de lograr mediante el aprendizaje de la L2 (2009: 19). La misma importancia otorga Petit (2002: 114) a la lengua como un pasaporte para encontrar un lugar en la sociedad, abrirse a nuevas formas de socialización en las que el individuo necesita dominar el lenguaje. En palabras del poeta Pedro Salinas: “el lenguaje es el primero, y yo diría que el último modo que se le da al hombre de tomar posesión de la realidad, de adueñarse del mundo” (Salinas, 2002: 287).

2.6.- Para terminar

Una de las propuestas en el marco de la enseñanza del español como LE y L2 que concibe la literatura como lengua en uso que contribuye a mejorar no sólo la competencia lingüística del alumno, sino también su competencia cultural, literaria y metafórica, es el libro de Acquaroni (2007), *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Esta autora diseña actividades de lectura que abarcan desde el nivel B1 al C2 a partir del establecimiento de los siguientes criterios para la selección de los textos literarios:

1. Criterios pedagógicos (textos auténticos, interés de los alumnos...)
2. Criterios lingüísticos (reflejo de discursos reales cotidianos o actuaciones lingüísticas concretas, aparición de un misma estructura...)
3. Criterios didácticos (desarrollo de procesos cognitivos, emocionales o lingüísticos...).
4. Criterios temáticos (reflejo de coordenadas socioculturales específicas, afinidad o proximidad cultural, representación de la idiosincrasia de la lengua meta, presencia de principios universales e interculturalidad...)

Entre el corpus de obras, algunos títulos: *Continuidad de los parques* de Julio Cortázar; *El cuento de la isla desconocida*, de José Saramago; *Memoria de mis putas tristes*, de Gabriel García Márquez; *Los herarldos negros* de César Vallejo; *El poeta pide a su amor que le escriba*, de Federico García Lorca.

Mora Sánchez (2010), reseñando el libro de Acquaroni, resalta las reticencias que muestran los profesores de español en la utilización de la literatura en sus programas. En opinión de este autor, estas creencias se argumentan en la escasa competencia lingüística del alumnado más que en reflexionar sobre cómo se produce el encuentro

entre el alumno de origen extranjero y el texto literario.

Estas consideraciones ya las advertían Mendoza (1994) y Martín Peris (2000) en sus estudios sobre la incorporación de la literatura en la enseñanza del LE. Estos autores señalaban que el texto literario era considerado por muchos docentes como una modalidad discursiva muy compleja por su valor connotativo y poder sugerente. Parece que estas creencias perduran o tal vez se prioricen las necesidades comunicativas del alumno inmigrante: desenvolverse en la comunidad educativa y adquirir el discurso académico de las distintas áreas curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria. Quizá por ello se observa una escasa presencia de estudios e investigaciones sobre el papel y la función de la literatura en las últimas jornadas celebradas sobre *Lenguas, Currículo y Alumnado inmigrante* (2008).

Por otro lado, cuando surgen propuestas se dirigen para niveles intermedios de competencia lingüística como el itinerario de lecturas de Acquaroni.

Mora Sánchez (2010) defiende la tesis de que un alumno alcanzará un dominio completo de competencia lingüística del español cuando adquiera una competencia literaria que lo capacite para el acercamiento por sí mismo a los textos literarios de la lengua española. Según este autor, este objetivo conlleva no sólo el desarrollo de la competencia lingüística del hablante extranjero a través de la obra literaria, sino también la ampliación y enriquecimiento de su universo cultural y su propia conciencia personal. En este sentido, Mora Sánchez entiende las funciones del texto literario en el aula de español como lengua extranjera, desde la identificación aportada por Hernández, M. y Rodríguez, M^a. (1994):

1. Permite familiarizar a los aprendientes con autores reconocidos (esto es, con usuarios de la lengua con una competencia de la misma reconocida).
Supone una presentación de aspectos culturales de una sociedad por medio de la descripción y por el uso del lenguaje que la caracteriza.
2. Fomenta el desarrollo de la competencia literaria, en el sentido de la apreciación de los diferentes estilos.
3. Involucra al aprendiente en nuevas experiencias, emociones y desarrollando un sentido crítico necesario, que conecta con las motivaciones afectivas del aprendizaje. (Hernández, M. y Rodríguez, M., 1994: 33-41).

En la revisión que se ha expuesto en este estado de la cuestión, se refleja que la literatura infantil y juvenil, cuando se incorpora en las aulas de español, se utiliza como un instrumento para la educación intercultural del alumnado inmigrante, desde un enfoque centrado en la temática de la migración y en la proyección del lector (Fittipaldi, 2011; Margallo, 2009, 2011). Así, se seleccionan narraciones de otros lugares del mundo, cuentos sobre las culturas de origen de los alumnos inmigrantes, narraciones sobre el viaje migratorio, las dificultades de la adaptación a otro país y sistema educativo –serían algunos de los temas. Un corpus de obras literarias que responde a las iniciativas y esfuerzos del mercado editorial “por atender a un panorama lector cada vez más variado y que contribuye a sedimentar los valores de la tolerancia, la paz y la diversidad” (Tabernero y Mora, 2011: 1).

En lo que concierne a las líneas de investigación, como se refiere Díaz Armas (2011), se han centrado en análisis temáticos y argumentales de las obras, y parece que

en menor medida en el análisis de las respuestas del lector inmigrante ante la LIJ.

Por otra parte, se observa un predominio en la retórica educativa de objetivos didácticos, educación en valores y una utilización didáctica de la literatura.

Así, queda relegada la función estética del discurso literario, la lectura literaria para conocer otro mundo posible, para pensar sobre el propio desde una nueva perspectiva, para construir “una habitación para uno mismo” al modo de Virginia Woolf. En definitiva, leer literatura para forjar la subjetividad e interpretar la realidad, leer para recomponer pertenencias y (re)construir la propia identidad.

De este análisis se desprende una desconfianza en las competencias del lector inmigrante que provoca reflexiones como: ¿es suficiente la vertiente didáctica en el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua y en la incorporación a la nueva sociedad? ¿se pueden propiciar encuentros entre lectores inmigrantes de niveles A2 y los textos literarios? ¿cómo asimila el adolescente inmigrante las claves culturales de la sociedad receptora? aprender una lengua, ¿no conlleva adentrarse en su cultura y en los valores que representa participando de ellos y tomando la palabra?

Estas reflexiones nos han conducido a plantearnos las preguntas e hipótesis de la investigación y a centrar el objeto de estudio en la elaboración de un itinerario textual que tenga en cuenta las respuestas lectoras del lector adolescente inmigrante ante el texto literario. Para ello, serán claves en este trabajo las aportaciones de Morgado (2006: 10) sobre “la facilitación de la toma de conciencia y la orientación de los jóvenes en el proceso activo de la construcción de sentido del mundo y de su alrededor”, y su concepción de la educación intercultural:

(...) la Educación Intercultural no se asienta únicamente en la existencia de catálogos multiculturales de libros o de libros de

diversas culturas; se siente sobre todo en la promoción de perspectivas y marcos de interpretación que lleven a los lectores a percibir la interdependencia del mundo en el que viven y la necesidad de interaccionar positivamente con la diferencia, la diversidad, y la pluralidad. (Morgado, 2006:11).

Tal vez la literatura infantil y juvenil pueda ser un medio para que los jóvenes inmigrantes, que se incorporan a una nueva sociedad, adquieran competencias que influyan en la construcción de sus identidades culturales e individuales, en el desarrollo del pensamiento analítico y crítico, el conocimiento y cuestionamiento de normas, actitudes y valores de la cultura receptora. A ello, dedicaremos los siguientes capítulos de esta investigación.

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO

3.1.- Aproximación al concepto de identidad desde el pensamiento narrativo de Jerome Bruner, las teorías sociológicas de Bourdieu y Giddens

3.1.1.- A modo de introducción

Uno de los temas de larga trayectoria histórica y de gran interés en el ámbito de la psicología ha sido y es el concepto de identidad en sus diversas formas como definen Gifre, Monreal y Esteban (2011): *self* en inglés, sí mismo o identidad personal (Markus y Kitayama, 1991; Mead, 1934), identidad social (Tajfel, 1981), identidad nacional (Vila, del Valle, Perera, Monreal y Barret, 1998), identidad cultural (Berry, 2001) e identidad narrativa (Bruner, 1997, 2002, 2004; McAdams, 2003, 2006²; Esteban, Nadal y Vila, 2007, 2008, 2010³).

² *Identity and story: Creating self in narrative*. (2006). McAdams, Dan P. (Ed); Josselson, Ruthellen (Ed); Lieblich, Amia (Ed) Washington, DC, US: American Psychological Association. Se trata del cuarto volumen de la serie *The narrative study of lives* en el que teóricos e investigadores analizan la manera en la que las historias construyen la identidad y cómo la vida del sujeto puede ser producto de las historias que se cuentan. En este sentido, se explora la adolescencia como el comienzo de ese proceso de interiorización y construcción.

³ Como se ha referido en el estado de la cuestión, las investigaciones de Esteban, Nadal y Vila (2007, 2008, 2010) aportan un modelo teórico, “Modelo Evolutivo y Funcional de la Identidad Mediada” (MEBIM), para comprender las funciones de la identidad. Estos autores consideran que la identidad, mediada narrativamente, cumple una función personal orientada a la dirección de la propia vida, así como una función sociocultural vinculada a la búsqueda de reconocimiento de los derechos de los grupos sociales a los que una persona se siente apegada. En su último estudio (2010), ilustran los factores asociados a la construcción de la identidad personal (sí mismos posibles, transiciones vitales, vínculo afectivo) y sociocultural (acción-transformación e identificación simbólica) con una muestra de doce historias de vida realizadas con mestizos e indígenas de la Universidad Intercultural de Chiapas (México). Los resultados obtenidos en esta investigación, sugieren que en contextos educativos formales se deben propiciar narrativas personales y socioculturales con el objetivo de optimizar la identidad en un mundo a la vez globalizado y plural. Siguiendo las teorías de Bruner (2001, 2006) y McAdams (1985, 2003), estos autores señalan que la identidad es fruto de la apropiación de artefactos culturales como el amor de *Romeo y Julieta* o las excentricidades del *Quijote*. De modo que los relatos, las historias, los cuentos y las narraciones se interiorizan desde afuera (alguien las cuenta) hacia adentro (quien las vive y las recrea).

Este marco aportado por el ámbito de la psicología, la pedagogía y las ciencias humanas y sociales, es necesario conocerlo como aproximación a la significación de la identidad en sus diferentes dimensiones sociales, culturales, nacionales y personales. Sin embargo, para el propósito y objeto de estudio de esta investigación, nos hemos detenido y concretado en comprender la concepción de la identidad desde las teorías de Jerome Bruner (2002, 2004, 2006). Este autor identifica dos modalidades de pensamiento, y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Explica que aunque estos dos pensamientos son complementarios, poseen principios funcionales propios y difieren en sus procedimientos de verificación: “un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes. Los dos pueden usarse como un medio para convencer a otro” (Bruner, 2004: 23). Según Bruner, los argumentos convencen de su verdad mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica. Los relatos convencen de su semejanza con la vida a través de la verosimilitud. Estas dos modalidades las denomina: paradigmática o lógico-científica, y la modalidad narrativa. En cuanto a la primera:

(...) la paradigmática o lógico-científica, trata de cumplir el ideal del sistema matemático, formal, de descripción y explicación. Emplea la categorización o conceptualización y las operaciones por las cuales las categorías se establecen, se representan, se idealizan y se relacionan entre sí a fin de constituir un sistema. (...) se ocupa de causas generales, y de su determinación, y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables y para verificar la verdad empírica. Su lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y no contradicción. (Bruner, 2004: 24).

El pensamiento narrativo produce relatos y “se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso” (Bruner, 2004: 25). En este sentido, Bruner considera que mientras se tienen vastos conocimientos sobre el funcionamiento del razonamiento lógico y científico, se sabe muy poco sobre la manera de hacer buenos relatos. Por ello, en sus estudios se preocupa en analizar la narrativa en cuanto forma artística, y así, dice: “Las grandes obras de ficción que transforman a la narrativa en un arte están más cerca de revelar “claramente” la estructura profunda de la modalidad narrativa en la expresión” (Bruner, 2004: 26). A esta razón, añade el criterio según el cual la actividad humana mental depende, para lograr su expresión plena, de estar vinculada a un conjunto de instrumentos culturales. A partir de este planteamiento, Bruner desarrolla su tesis sobre el pensamiento narrativo como eje constructor de la identidad del individuo en el marco de la cultura humana. Considera la narrativa como la manera de construirse el individuo para que su experiencia se vuelva comprensible: “Más allá del propio Barthes, creo que el regalo que el gran escritor le debe al lector es hacerlo un escritor mejor” (Bruner, 2004: 48).

Esta representación que ofrece Bruner de la identidad, se sustenta en la función que otorga al lenguaje literario como el principal medio de referencia del ser humano y como “órgano de pensamiento”. A este respecto, resulta pertinente su análisis de las respuestas del lector ante la obra literaria, ya que le interesa indagar en la capacidad del lenguaje simbólico para crear realidades: “la constitutividad del lenguaje crea y transmite cultura y sitúa nuestro lugar en ella” (Bruner, 2007: 74). Estas aportaciones constituirán uno de los constructos fundamentales para el análisis de datos del objeto de estudio de esta tesis.

Por otra parte, la aproximación al concepto de identidad requiere atender a su relación con la lengua (Esteban, Nadal y Vila, 2007; Menard-Warwick, 2005; Bonny Norton, 1995) desde el supuesto de que el pensamiento está mediado por el lenguaje, así “hablar una lengua es participar en una forma de vida con un determinado modo de pensar y vivir” (Wittgenstein, 1983: 214). Conceptos como cultura, lengua, literatura e identidad se muestran en este trabajo estrechamente interrelacionados e indisolubles. De este modo, siguiendo a Bakhtin (1981; citado por Esteban, 2008: 132) la identidad es un acto retórico de comunicación y diálogo realizado en un contexto, con unos valores de interlocución definidos por los protagonistas del diálogo.

Desde estos preceptos teóricos se incorporará la noción de identidad y su construcción en el contexto multicultural de esta investigación. Asimismo, este marco teórico se nutrirá y se completará con las teorías de Bourdieu (1980), los estudios de Giddens (1991) acerca de la identidad como temática que se insta en la modernidad, y las aportaciones de Larrosa (2003) sobre la construcción de la identidad del sujeto a través del lenguaje, de las estructuras narrativas: “cada uno de nosotros está en el lenguaje. Y está en la narración. Hemos oído y leído historias y hemos aprendido cómo la identidad de una persona se construye narrativamente” (Larrosa, 2003: 617).

3.1.2.- La interrelación entre identidad y cultura

En *Making stories. Law, Literature, life* (2002), Bruner examina la naturaleza y los usos de los relatos en tres contextos: los relatos judiciales, la literatura y la vida. Este teórico analiza casos legales, ficciones literarias y autobiografías enfatizando los problemas de interpretación, y las diferentes maneras que utiliza el sujeto para ordenar

y dar significado a la vida. A este respecto, Bruner sugiere la siguiente reflexión:

Why is narrative so essential, why do we need it for self-definition? The narrative gift seems to be our natural way of using language for characterizing those deviations from the expected state of things that characterize living in a human culture. None of us knows the just-so evolutionary story of its rise and survival. But what we do know it that it is irresistible as a way of making sense of human interaction. (...) thorough narrative that we create and re-create selfhood, that self is a product of our telling. (Bruner, 2002: 85)

Para este autor, el ser humano necesita la narrativa para definirse, para construir sentidos, puesto que la narrativa subjuntiviza la realidad, lo que podría ser o podría haber sido, y se crea una distancia respecto a la realidad cotidiana que posibilita la reflexión. Bruner defiende la idea de la narración como una forma de dar sentido a la interacción humana, y señala que a través de la narración el individuo crea y recrea su identidad, “el yo es un producto de nuestra narración”. Según esta teoría, la construcción de la identidad viene marcada por los modelos culturales de la sociedad en la que el individuo está inmerso:

Self-making is from both the inside and the outside. The inside (...) is memory, feelings, ideas, beliefs, subjectivity. (...) But much of self-making is from outside in -based on the apparent esteem of others and on the myriad expectations that we early, even mindlessly, pick up from the culture in which we are immersed. (Bruner, 2002: 65).

La cultura tal y como la definía Raymond Williams (1957) -en el sentido antropológico- es “todo un modo de vida, de sentir y de pensar”. Para los individuos son diversos los niveles de identificación y de pertenencia cultural. Por esta razón, una misma persona puede estar construida por varias identidades culturales. En este

sentido, en el marco de la pluralidad de relaciones e identidades culturales, Margarida Morgado (2006: 9) reflexiona sobre el proceso de integración del individuo en las culturas hegemónicas en las que las identidades culturales minoritarias necesitan hacer más pequeño su papel para una mejor integración, o de lo contrario, elegir sus identidades minoritarias como identidades únicas, monolíticas y separadas. Las dificultades culturales consisten en aprender a tratar con experiencias de múltiples identidades y de múltiples sentidos de pertenencia cultural.

En la misma línea, resulta oportuna la definición de Colás Bravo (2007)⁴ desde la teoría sociocultural y la teoría ecológica del desarrollo humano, sobre la relación entre cultura e identidad:

Por identidad entendemos la construcción personal de un yo personal y social a través de procesos de reconocimiento e identificación de valores. La identidad implica por tanto la asunción de determinados valores, culturas, ideas. La convergencia de elecciones diferentes en estas u otras dimensiones lleva a la idea de una identidad multidimensional, producto de la combinación e integración de todas ellas. Ello origina y da lugar a múltiples identidades: identidad personal, identidad cultural, identidad lingüística, política, religiosa, de género, ciudadana. Por tanto, cada persona tiene múltiples identidades y referentes identitarios. (...) El término identidad según Marín (2000) supone por una parte “identificar”, es decir, “singularizar” y “distinguir” algo de los demás y por otra “pertenecer”, ubicación de los sujetos en un espacio común compartido. (Colás Bravo, 2007: 153).

Por lo tanto, se infiere que la cultura es un factor a tener en cuenta en la

⁴ Colás Bravo, P. (2007). “La construcción de la identidad de género”. Revista de Investigación Educativa. Vol. 25. nº1, 151-166. Aunque la línea de investigación de este artículo se centra en el género y la educación, consideramos interesante la definición que se aporta del concepto de identidad desde el marco teórico sociocultural y las teorías de Bronfenbrenner.

construcción de la identidad ya que son las interacciones en los espacios sociales las que nutren las percepciones subjetivas y objetivas de los sujetos de su historia y biografía personal. La identidad, pues, remite a un sistema de valores, creencias, actitudes y comportamientos que le son transmitidos a cada individuo dentro de su grupo. Ello implica un modo de sentir, comprender y actuar en el mundo. En la identidad colectiva tiene un gran peso la memoria colectiva transmitida a través de la familia, escuela y medios de comunicación. Desde la teoría sociocultural, la identidad supone un proceso de asimilación y reintegración de las pautas sociales establecidas.

Por su parte, Giménez (2005), siguiendo la línea sociológica de Bourdieu (1980), establece una relación simbiótica entre cultura e identidad. Su estudio se centra en la dimensión simbólica de las prácticas sociales que Bourdieu caracterizaba como “objetividad de segundo orden”. Recuperando los conceptos de *habitus* y la teoría de las *representaciones sociales* del sociólogo francés, Giménez sostiene que la identidad consiste en la apropiación de ciertos repertorios culturales que se encuentran en el entorno social, en un grupo o en una sociedad. Así, se identifica como una de las funciones de la identidad, marcar fronteras entre un “nosotros” y los “otros”, esta diferenciación hacia los demás se lleva a cabo a través de una constelación de rasgos culturales distintivos. Giménez menciona que se podría plantear la identidad como el lado intersubjetivo de la cultura, una cultura interiorizada en forma específica, distintiva y en contraste con aquello que representa una otredad para los actores sociales:

(...) las identidades se construyen precisamente a partir de la apropiación, por parte de los actores sociales, de determinados

repertorios culturales considerados simultáneamente como diferenciadores (hacia afuera) y definidores de la propia unidad y especificidad (hacia adentro). (Giménez, 2005: 15).

En este caso, para Giménez la identidad de una persona contiene elementos del ámbito social compartido y del espacio individual y único. Los dos rasgos constituyen la identidad del sujeto, en la cual el tiempo pasado, presente y futuro actúa como un eje articulador en los procesos identitarios. Desde esta perspectiva, la identidad se elabora de forma dinámica y evolutiva a partir de las experiencias previas, las condiciones existenciales presentes y las expectativas futuras. El conjunto de todo ello, configura un marco de referencia importante para comprender las transformaciones y las (re)construcciones de la identidad.

Otro estudio relevante en relación a la identidad del yo y la sociedad contemporánea, pertenece al sociólogo anglosajón Giddens (1991). Este teórico estructura su tratado en base a dos pilares fundamentales: la construcción identitaria desde la reflexión que hace el individuo sobre sus metas, y la manera en que este proyecto se estructura como una crónica personal de la vida del sujeto. Según Giddens, el individuo moderno se enfrenta a una serie de obstáculos, nada es seguro puesto que los saberes que parecían inamovibles en las sociedades premodernas, son constantemente sometidos a revisión por la ciencia contemporánea cambiando la perspectiva y el sentido moral de los individuos. A este respecto, este autor identifica una serie de aspectos relacionados con la naturaleza múltiple, fluida y dinámica de la identidad:

- La reflexividad del yo es continua y generalizada en intervalos de tiempo regulares y, a veces, en cada momento se le pide al individuo que reflexione sobre sí mismo acerca de lo que le sucede.
- La identidad del yo presupone una interpretación que implica una elaboración que exige obviamente recursos creativos.
- La realización del yo implica la posibilidad de desprenderse de hábitos emocionales opresivos generándose oportunidades para el desarrollo propio.
- El proceso de vida se contempla como un conjunto de pasajes que conllevan pérdidas y tal vez ganancias, comprendiendo un período de duelo para que la realización del yo siga su curso. Resolver una transición importante en la vida, significa someterse de manera consciente a riesgos interesantes a fin de plasmar las nuevas oportunidades a las que dan acceso las crisis personales.

Estos rasgos característicos que conforman el proceso de elaboración de la identidad, sugieren la necesidad de ofrecer al individuo recursos creativos para convertir sus experiencias personales en narraciones sobre uno mismo y, para ello, entendemos que el lenguaje de la literatura puede ser una herramienta que le ayude al sujeto a nombrar y estructurar su mundo interior, así como a ingresar activamente en la vida de la cultura que rodea al individuo:

En la medida en que explicamos nuestras propias acciones y los sucesos humanos que ocurren a nuestro alrededor principalmente bajo la forma de una narración, relato o drama, es concebible que nuestra sensibilidad a la narrativa proporcione el principal vínculo entre nuestra propia sensación del *self* y nuestra sensación de los demás en

el mundo social que nos rodea. La moneda común puede ser provista por las formas de la narrativa que la cultura nos ofrece. Una vez más, podría decirse que la naturaleza imita al arte. (Bruner, 2004: 79).

3.1.3.- La estructura narrativa de la identidad

De lo expuesto hasta aquí, se infiere que para Bruner (2004) la identidad personal se caracteriza por poseer un carácter *distribuido* y *dialógico*, y se define como “un enjambre de participaciones”. Desde esta concepción, el yo toma significado en las circunstancias históricas de la cultura en la que participa, y se sostiene en unos significados, lenguajes y narraciones que son cultural e históricamente específicos (Bruner, 2002). Así, una de las propiedades más significativas del yo sería su estructura narrativa, lo que Bruner llama el *self historiado*. Cuando se pregunta a los individuos cómo son en realidad, los sujetos habitualmente cuentan una gran variedad de historias empleando las estructuras tradicionales de la narrativa. A este respecto, Bruner considera que la narrativa es a la vez un modo de discurso y un modo de organizar la experiencia (pensamiento). Esta teoría explica que cuando el individuo está dotado de la capacidad para narrar, puede producir una identidad que le una a los demás, que le permita de manera selectiva remontar su pasado mientras imagina las posibilidades de futuro. Así, se adquieren las narraciones para construir y reconstruir la identidad en la cultura en que vive el sujeto y la cultura es en sí misma una dialéctica repleta de narraciones alternativas acerca de lo que uno podría ser. Según Bruner, las historias que el sujeto se narra a sí mismo para construirse, reflejan esa dialéctica:

One we are equipped with that capacity, we can produce a selfhood that joins us with others, that permits us to hark back selectively to our past while ourselves for the possibilities of an imagined future.

We gain the self-told narratives that make and remake our selves from the culture in which we live. However much we may rely on a functioning brain to achieve our selfhood, we are virtually from the start expressions of the culture that nurtures us. And culture itself is dialectic, replete with alternative narratives about what self is or might be. The stories we tell to create ourselves reflect that dialectic. (Bruner, 2002: 86).

En este punto, el paralelismo entre identidad y estructura narrativa de Esteban, Nadal y Vila (2008: 133) resulta clarificador:

Un relato, historia o narración requiere	Características definitorias de la identidad
Una trama, argumento, confabulación que vértebra una determinada obra literaria.	El yo es teleológico, tiene deseos, intenciones, objetivos, aspiraciones que intenta perseguir.
La aparición de un obstáculo o problema en la consecución de un fin.	La frustración o incapacidad de entender algo o de cumplir con las expectativas, deseos y aspiraciones.
La reflexión de los personajes ante la dificultad u obstáculo a vencer.	El yo considera sus éxitos o fracasos modificando las ambiciones o expectativas, así como los grupos de referencia.
Un pasado que tiene relevancia para el relato (permite conectar la historia y hacer comprensible lo que se explica).	Recurrer a la memoria selectiva (el recuerdo) para adaptar el pasado a las exigencias del presente y las expectativas del futuro.
Amigos, enemigos, aliados y relaciones de amor u odio.	Está orientado hacia las personas significativas y los grupos de referencia (nacionales, religiosos, étnicos) que le aportan criterios con los que juzgarse a sí mismo.
Cambio que provoca que los personajes se desarrollen.	El yo adopta creencias, valores, ideas, devociones en función de las circunstancias y el momento evolutivo.
Permanencia identitaria, los personajes se mantienen, a pesar de los cambios, localizados como tales.	El yo no pierde su continuidad y se reconoce como tal a lo largo de las situaciones cambiantes.
Una solución o intento de solventar los obstáculos o problemas.	Intenta interpretar aquello que le sucede dando unidad, sentido y significado a su existencia.

Es evidente que la inteligibilidad de la narrativa se basa en su verosimilitud, el contenido se toma como posible en la vida: “como si”. Los relatos, por tanto, ofrecen una interpretación de los sucesos, más que una explicación (Bruner, 2004). La propia naturaleza de una historia implica una acción realizada por un sujeto en un escenario en el que las expectativas normativas se han roto o cuestionado. En la narrativa, además, se construyen dos “paisajes”: uno es el paisaje de la *acción*, en el que los constituyentes son los argumentos de la acción (agente, meta, intención, situación, instrumento). El otro es el paisaje de la *conciencia*, que incluye motivaciones, estados mentales y emociones (Bruner, 2004). Así, se asume que el yo puede considerarse una narración personal, un relato en el que se da sentido a la propia vida. Por ello, la narración sería la materia prima, el instrumento que permite la existencia de un yo continuo y coherente. Se trata, en definitiva, de una construcción discursiva que está mediada, como todos los relatos, por instrumentos semióticos de los que el individuo ha ido apropiándose a lo largo de su vida (Santamaría y Martínez, 2005).

Coincide con esta definición José María Marinas (1994) cuando se refiere a la identidad como “el conjunto de elementos y relaciones que se estructuran y recomponen constantemente a partir de nuevas experiencias e influencias de orden semiótico”. La apropiación de estos recursos semióticos está relacionada con la participación en diferentes escenarios socioculturales a través de los discursos sociales a los que está expuesta la persona (valores, estereotipos, roles de género...) y de los discursos de las personas cercanas (las “transacciones” con otros significativos). Las

narrativas del yo están, según Marinas, arraigadas en modelos culturales que proporcionan una guía para la formación de la identidad personal.

3.1.4.- La relación entre el proceso de aprendizaje de la lengua, la literatura y la identidad

Uno de los estudios que se ha ocupado de demostrar la relación existente entre el proceso de adquisición de una segunda lengua, la literatura y la construcción de la identidad, ha sido la propuesta de Menard-Warwick (2005). Esta autora, siguiendo los constructos teóricos de Bourdieu (1991, 2000) y las investigaciones de Bonny Norton (1995), afirma que el aprendizaje de una lengua no es sólo una herramienta de comunicación, sino también un proceso y un medio para forjar una nueva subjetividad que ayude a los individuos a resistir procesos de marginación:

Language learning not as an isolated act of cognition, but as a way of positioning oneself in society (...) a connection between identity and language learning. (Menard-Warwick, 2005: 260).

Norton ha investigado acerca de la adquisición de una segunda lengua por inmigrantes en el contexto de Canadá. En sus estudios, el término identidad lo utiliza para referirse “a cómo la gente concibe su relación con el mundo, cómo esa relación se construye a través del tiempo y del espacio y cómo la gente concibe sus posibilidades para el futuro” (Norton, 1997: 410).

Por otro lado, las teorías de Bourdieu hacen referencia a la importancia del lenguaje en la construcción del individuo. Así, desde esta perspectiva, Menard-Warwick alude al lenguaje no sólo como un medio para la comunicación, sino también

como un medio de construcción social que a su vez forma la identidad. Esta idea, que subyace en los trabajos de Bourdieu, supone otorgar un valor a la lengua para acceder a la cultura y tener oportunidades para hablar o participar en las redes sociales.

Desde estas teorías, Menard-Warwick insiste en la correspondencia entre el proceso de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua en un contexto social particular y la construcción de la identidad del individuo:

This is a key point to understanding Bourdieu's contribution to the field of SLA because very often individuals interacting across linguistic boundaries come from different positions within a given social structure. The native-speaker/non-native speaker interactions that have been considered key to language acquisition in the SLA theory (Long, 1983; Mackey, 1999) are recognized in Bourdieu's theory as sites in which power relations are reproduced. (Menard-Warwick (2005: 256).

A la relación entre lengua e identidad, West (1992) incorpora las necesidades del estudiante. A este respecto, señala que la identidad está relacionada con “ser reconocido” y, por ello, cuando se separan las necesidades sociales y las necesidades lingüísticas de los estudiantes es posible que se genere una falta de seguridad en el sujeto, ya que el lenguaje se presenta como un conjunto de aspectos lingüísticos y pragmáticos que parecen ignorar los deseos personales del individuo de pertenecer a comunidades discursivas.

En la misma teoría inciden Arnold y Fonseca (2004) cuando analizan los aspectos que influyen en el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de español. Para ello, se refieren a las propuestas de Murphey (1998) sobre la formación de una “sub-identidad” en la segunda lengua que facilite el proceso de adquisición. También

toman en consideración la idea de McGroarty (1996: 3): “language is an intimate part of social identity”, y las teorías de Williams (1994: 77), para quien el aprendizaje de otra lengua es un caso especial de aprendizaje porque la lengua es parte de nuestro ser social y es, además, el medio de transmitir esta identidad a los demás. Al aprender una lengua nueva, el concepto que se tiene de uno mismo se hace más vulnerable al tener que reducir la expresión de ideas maduras a un lenguaje con menor competencia comunicativa. Esta situación puede producir ansiedad y frustración, y llevar al alumno a evitar la comunicación.

Según Martín Peris (2009: 33), el lenguaje de la enseñanza cumple con una triple función: “como medio para desarrollar y evaluar el currículum educativo, como recurso para organizar y gestionar las relaciones sociales, y como forma para mantener y negociar las identidades personales”. Es, pues, esta función sobre la que nos interesa profundizar. Para ello, la investigación de Militello (2009), centrada en el aprendizaje del inglés como segunda lengua con jóvenes inmigrantes de los Estados Unidos, resalta la conexión entre lengua e identidad, y las repercusiones en el aprendizaje y en el éxito académico. Según Militello, los estudiantes inmigrantes experimentan una renegociación complicada de su identidad en el nuevo país, y advierte que hay consecuencias profundas si se produce una desconexión entre su comunidad imaginada y su educación.

Esta idea se desarrolla también en los estudios de Michéle Petit con jóvenes adolescentes franceses:

Se comprende que a través de la lectura, aunque sea esporádica, se encuentren mejor equipados para resistir cantidad de procesos de marginación. Se comprende que la lectura los ayude a construirse, a imaginar otros mundos posibles, a soñar, a encontrar un sentido, a

encontrar movilidad en el tablero de la sociedad, a encontrar la distancia que da el sentido del humor, y a pensar, en estos tiempos en que escasea el pensamiento. (Petit, 1999: 18).

La relación entre lengua, literatura e identidad es uno de los temas fundamentales de este estudio y se tratará desde las teorías sociológicas de Rosenblatt (2002), Larrosa (2003), Petit (1999, 2001, 2008, 2009), Chambers (20007, 2008, 2009), Meek (2004) - entre otros- en el siguiente apartado de este marco teórico.

3.1.5.- A modo de síntesis

Asumiendo los constructos teóricos anteriormente citados, podríamos aproximarnos al concepto de identidad desde los siguientes supuestos:

- La identidad como una **construcción intersubjetiva**, se obtiene a través de la interacción y en base a contenidos aportados por un “Otro relevante”. Según Petit (2009) la construcción psíquica se realiza en intersubjetividades, sin el “Otro” no puede haber sujeto:

(...) la identidad (si es que ésta existe, lo cual es discutible) que se construye tanto en un movimiento centrífugo como centrípeto, en un impulso hacia el otro, un desprendimiento de sí mismo, una curiosidad, una envidia también, a veces feroz. En el principio mismo de la cultura. (Petit, 2009: 48).

- La identidad es negociada a través de procesos de **intercambio simbólico**. En nuestro ámbito de estudio, se abordará la comunicación que el lector inmigrante establece con el texto literario, es decir, la experiencia estética como

comunicación. Para ello, asumimos la teoría transaccional de Rosenblatt (2002), la corriente teórica de las respuestas lectoras (Sipe, 2000, Arizpe y Styles, 2004; Silva-Díaz, 2006), las ideas de los teóricos de la Estética de la Recepción y las bases teóricas de Mendoza (2004, 2010) para la educación literaria.

- La identidad como un producto, una construcción realizada en la **interacción social** desde los significados sociales disponibles. Así pues, tiene un carácter múltiple y dinámico, en permanente construcción y reconstrucción tal y como se ha referido Bruner cuando explica que el yo es una creación del lenguaje del relato. Idea que remite a la definición que aporta Larrosa sobre la identidad:

Mi identidad, (...), es algo que fabrico, que invento, y que construyo en el interior de los recursos semióticos de que dispongo, del diccionario y de las formas de composición que obtengo de las historias que oigo y que leo, de la gramática que aprendo y modifico en esa gigantesca y polifónica conversación de narrativas que es la vida. (Larrosa, 2003: 623).

Desde este punto de vista, parece, pues, evidente que el sujeto narra para dar sentido a su vida, para comprender lo extraño de la condición humana. Los relatos ayudan a dominar los errores y las sorpresas. Así, la narrativa da forma a la vida, se trata de una dialéctica entre lo previsible y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación:

(...) la gran “narración” consiste, inevitablemente, en abordar conflictos humanos que resulten “accesibles” a los lectores. Pero, a la vez, los conflictos deben presentarse con la suficiente subjuntividad para que puedan ser reescritos por el lector, a fin de permitir el juego de su imaginación. (Bruner, 2004: 46).

Por tanto, si el sentido de lo que es el sujeto está construido narrativamente, en su construcción y en su transformación, quizá conviene a este respecto considerar el papel que puede ejercer en dicho proceso la literatura. Planteamiento que nos conduce a profundizar sobre el discurso literario desde el enfoque emocional y las teorías sociológicas de la teoría de la literatura. Para ello, en el siguiente apartado se plantea la lectura literaria como cultura reparadora, creadora de sentidos y reforzadora de identidades (Petit, 1999, 2001, 2008, 2009). En definitiva, la lectura literaria como un arma de comunicación y expresión, de pensamiento y lucidez, una forma de ordenar el mundo y de habitarlo, una llamada que interpela al sujeto.

3.2.- Bases teóricas de la vertiente sociológica y de la corriente emocional de la educación literaria

La cultura no es un hecho, no son museos o bibliotecas, sino que es una energía, son actos de lectores, actos de contempladores, ojos que sepan mirar, ojos que sepan leer, ojos que sepan asimilar, ojos que sepan dialogar con ese mundo exterior que se nos acerca o al que nos acercamos. (Lledó, 1994: 8).

La cita de Lledó sobre la cultura como un acto del lector que implica saber mirar, leer, asimilar y dialogar, engloba tres grandes conceptos: lector, lectura y diálogo, los cuales conforman un triángulo cuyo continente es la literatura. Esta visión de la cultura apela al poder de la palabra, a la experiencia de la lectura, al diálogo como método de conocimiento y a la distancia que asegura el lenguaje literario para

contemplar, leer, cuestionar y participar en el escenario sociocultural.

Teniendo muy presente este marco de referencia y con objeto de investigar sobre la lectura como una llamada que interpela al individuo, dedicaremos este punto a las teorías sociológicas y emocionales de la educación literaria (Rosenblatt, 2002; Larrosa, 2003; Petit, 1999, 2001, 2008, 2009; Chambers, 2007, 2008, 2009; Meek, 2004; Sarland, 2003).

La obra clásica a partir de la cual se desarrollan estas teorías, es *La experiencia de leer* (1961; trad. 2008) de Lewis. Este teórico entiende la literatura como un acto que permite al lector trascenderse y, al mismo tiempo, ser él mismo:

La experiencia literaria cura la herida de la individualidad, sin socavar sus privilegios. (...) cuando leo gran literatura me convierto en mil personas diferentes sin dejar de ser yo mismo. (...) Aquí, como en el acto religioso, en el amor, en la acción moral y en el conocimiento, me trasciendo a mí mismo y en ninguna otra actividad logro ser más yo. (Lewis, 2008: 140).

Este estudio paradigmático comporta uno de los aspectos más relevantes para este trabajo en relación a la noción de la **lectura distanciada**, la manera en que el lector se proyecta en el texto, se aleja de él o se acerca. En este sentido, para Lewis (2008):

La lectura estrictamente literaria se distingue de la lectura de textos científicos o, en general, de textos que transmiten información, porque en su caso el *logos* –lo que el texto dice– no necesita ser creído ni aprobado.

(...) Queremos ver también por otros ojos, imaginar otras imaginaciones, sentir con otros corazones. (...)

Aquí reside, si no me equivoco, el valor específico de la buena

literatura considerada en su aspecto de *logos*, nos permite acceder a experiencias distintas de las nuestras. (C.S. Lewis, 2008: 136, 137 y 139).

Esta concepción de la lectura literaria alude al contenido metafórico del lenguaje literario, a la función evocativa y simbólica que lleva al lector hacia otra realidad. Según las palabras de Lewis, la buena literatura debería ofrecer al lector experiencias diferentes de las que vive.

En las investigaciones de Michèle Petit se incorpora esta idea de la experiencia literaria como un arma de integración social a través de tres claves: la lectura literaria como un espacio que provoca una intersubjetividad gratificante, como creación de espacios íntimos y facilitadora de la actitud narrativa interior:

En la lectura hay otra cosa más allá del placer, que es del orden de un trabajo psíquico, en el mismo sentido que hablamos de trabajo de duelo, trabajo de sueño o trabajo de la escritura. Un trabajo psíquico que nos permite volver a encontrar un vínculo con aquello que nos constituye, que nos da lugar, que nos da vida. (Petit, 2001: 70).

Petit investiga en la contribución de la lectura en la construcción y reconstrucción del yo en situaciones de crisis. Con disciplina antropológica y la atención fluctuante propia del psicoanálisis, constató que en barrios marginados de Francia, había jóvenes a los que la lectura les había transformado la vida. Su afán es comprender el papel que la lectura tiene, puede tener o ha tenido en la construcción del sujeto. Ha estudiado, en la experiencia de la lectura, la existencia de una **cultura reparadora**, un trabajo íntimo, individual que ofrece la posibilidad de la elaboración de identidades:

El objeto de mis investigaciones (...) es más bien cómo la lectura ayuda a las personas a construirse, a describirse, a hacerse un poco más autoras de su vida, sujetos de su destino, aun cuando se encuentren en contextos desfavorecidos. Me interesa particularmente describir de qué manera (...) hay niños, adolescentes, mujeres, hombres, que elaboran un espacio de libertad a partir del cual pueden darle sentido a sus vidas, y encontrar, o volver a encontrar la energía para escapar de los callejones sin salida en los que estaban bloqueados. (Petit, 2001: 31)

Este enfoque pone énfasis en la curiosidad, la necesidad de narrar, de decir con palabras lo que se vivencia, y en la exigencia poética compartida por la humanidad. De tal manera que para el sujeto es vital poder dar forma al mundo que le rodea, nombrar la realidad, así como a sus escenarios interiores. Según Petit, las palabras que se encuentra el lector en los libros le ayudan a transformar lo extraño en habitable.

El lenguaje nos construye. Cuanto más capaces somos de darle un nombre a lo que vivimos, a las pruebas que soportamos, más aptos somos para vivir y tomar cierta distancia respecto a lo que vivimos, y más aptos seremos para convertirnos en sujetos de nuestro propio destino. (Petit, 2001: 114).

Desde este punto de vista, el lenguaje no se presenta sólo como instrumento imprescindible que le permite al individuo relacionarse con su comunidad, sino que también desempeña una función respecto al sujeto en sí mismo, ofreciéndole la oportunidad de convertir lo indeciso en concreto y diferenciar unas cosas de otras. Sobre esta utilidad del lenguaje reflexiona Pedro Salinas (2002) en su obra *El defensor* –colección de cinco ensayos escritos durante su exilio en Puerto Rico entre 1942-1946 y de los que destacamos: "Defensa de la lectura" y "Defensa del lenguaje".

El lenguaje es el primero, yo diría que el último modo que se le da al hombre de tomar posesión de la realidad, de adueñarse del mundo. (Salinas, 2002: 287).

El lenguaje es un leve puente de sonidos que el hombre echa por el aire para pasar de su orilla de individuo irreductible a la otra orilla del semejante, para transitar de su soledad a la compañía. (Salinas, 2002: 291).

A este respecto, tanto para Salinas como para Petit, el lenguaje es un pasaporte para apropiarse de la realidad, incorporarse y participar en la sociedad, ya que el peso de las palabras o el peso de su ausencia, según estos autores, determina la vida de los humanos. Por ello, se refieren a la capacidad del sujeto para nombrar al mundo, para expresarse en él y ubicarse como miembros de una comunidad.

A través de la lectura se elabora la intimidad, se crea o se mantiene un espacio propio, íntimo y privado. En palabras de Virginia Wolf se trataría de crear “una habitación para uno mismo”. Con la lectura el lector puede experimentar al mismo tiempo su verdad más íntima y su humanidad compartida, un paso hacia otras formas de relación social. Lo íntimo y lo compartido se muestran indisolubles en el acto de leer, así lo expresa Petit:

Ese espacio íntimo (...) es más bien una manera de fugarse, una escapatoria hacia un lugar en el que no se depende de los demás, cuando todo parece estar cerrado. Eso nos deja ver que es posible otra cosa, que puede existir otra cosa. (...)

Y ese espacio íntimo nos hace ser, nos “da lugar”. A partir de ahí, a partir de esa otra manera de habitar el tiempo que surge cuando leemos, tenemos otra percepción de lo que nos rodea. Y podemos darle sentido a nuestra vida, construir el sentido. (Petit, 1991: 39).

Larrosa reescribiendo las palabras de Proust sobre la habitación de lectura dice:

(...) sólo soy capaz de vivir y de pensar en una habitación donde todo es producto de la creación y del lenguaje de unas vidas profundamente diferentes a la mía, de un gusto opuesto al mío, donde no pueda encontrar nada que me recuerde a mi pensamiento consciente, donde mi imaginación se exalta sintiéndose zambullir en las profundidades de una personalidad extraña. (Marcel Proust, *Sobre la lectura*, obra citada por Larrosa, 2003: 245).

Este teórico también se refiere al contenido metafórico del lenguaje, y es el **lenguaje literario** el que transporta a otro lugar al lector, y donde el deseo surge cuando el lector encuentra en la obra literaria “vidas profundamente diferentes a la suya”. Este enfoque de lectura supone salir del tiempo y del espacio cotidiano para entrar en un mundo más amplio, para abrirse a lo desconocido y acercarse al otro que vive en uno mismo, domesticarlo y perderle el miedo y, para ello, el instrumento que posibilita “zambullirse en otras profundidades”, es el poder connotativo y sugerente del discurso literario:

(...) los libros (...) les ayudan a plasmar en palabras su propia historia, a convertirse un poco más sujetos de ella. Eso no basta para mover radicalmente las líneas de su destino social, pero podría contribuir a que eviten algunos de los caminos trillados. (Petit, 2009: 44).

Desde este planteamiento, Petit concibe la lectura como una vía de acceso al saber, a la ensoñación, a lo lejano y al pensamiento. “Las palabras adquieren otras resonancias, despiertan otras asociaciones, otras emociones, otros pensamientos (Petit, 2001: 148). En términos de Lewis (2008) se trataría de recibir el color, la textura, el sabor, el aroma, el ritmo, las imágenes de las palabras para dejar que actúen en el lector:

(...), las palabras ejercen una coacción muy especial sobre las mentes deseosas, y capaces, de someterse a tan exquisita y fina exigencia. (...) las palabras poseen un “color”, un “sabor”, una “textura”, una “fragancia” o un “aroma”. (...) son capaces de imponernos su voluntad y de guiarnos hacia los ámbitos más recónditos de la mente de un personaje. (...) leer (...) es (...) un aspecto del poder que las palabras ejercen sobre nosotros, y, por tanto, un aspecto de su significado”. (Lewis, 2008: 92-93)

En definitiva, recuperar el poder de la palabra, “la cultura de la palabra” que posibilita la creación de un lenguaje interior, la consolidación de una estructura mental, el cultivo del pensamiento abstracto que es esencialmente lenguaje (Lledó, 1994: 115).

En este caso, el poeta García Montero defiende la utilidad de la literatura porque le enseña al individuo a “interpretar la ideología y nos convierte en seres libres al demostrarnos que todo puede ser creado y destruido” (García Montero, 1994: 39-40). Para este escritor, los libros pertenecen al espacio público en el que autor y lector pueden dialogar, reconstruir estéticamente sus experiencias. García Montero (2008) en “Palabra de honor” expresa su concepción del individuo como construcción del lenguaje y de la literatura:

Somos lenguaje, conocemos y nos conocemos a través del lenguaje. O sea, somos literatura, conocemos y nos conocemos a través de la literatura, vivimos en la intercesión del lenguaje y la mirada histórica y sentimental del ser humano. La reivindicación de la palabra no puede convertirse en la sublimación de la inocencia, porque de él depende nuestra perspectiva ante el bien y el mal, ante la vida y la muerte, ante

la realidad que es una materia que siempre está por hacerse, tanto por lo que se refiere a lo que tenemos delante de los ojos, como por lo que afecta a los recuerdos y a las cosas que van a suceder. (García Montero, 2008: 25).

Muñoz Molina comparte esta representación del discurso literario como espejo y ventana en el que el individuo se elabora:

La literatura nos enseña a mirar dentro de nosotros y mucho más lejos del alcance de nuestra mirada. Es una ventana y también un espejo. Quiero decir: es necesaria. Algunos puritanos la consideran un lujo. En todo caso un lujo de primera necesidad. (Muñoz Molina, 1994: 57).

Las investigaciones de Petit (1999) ilustran este papel y valor de la lectura literaria, sirva a modo de ejemplo el relato de una joven de origen turco:

Aiche, que es turca, leyó entre otros a su compatriota Yachar Kemal, y también al filósofo Descartes; ella dice que es la lectura que más ha contado en su vida, porque con ella entendió lo que es el espíritu crítico y la importancia de una argumentación bien llevada, para negarse a un matrimonio por obligación o para contradecir a los que están subyugados por los fundamentalistas religiosos. (Petit, 1999: 93-94).

Se refleja cómo a través de la lectura de las obras literarias, los adolescentes pueden conjugar en su interior varios universos culturales, pueden hilvanar eslabones de su propia historia y de su cultura de origen, pueden apropiarse también de otra cultura y pueden asumir pluralidad de pertenencias, porque las culturas se encuentran, se fecundan, se alteran y reconfiguran:

El juego de las culturas nos fecunda cuando tenemos la oportunidad de acceder a él. Mediante el desvío a través del Otro elaboramos partes ocultas de nosotros mismos; mediante la lejanía encontramos esa

ensoñación esencial al pensamiento; mediante la puesta en relación de culturas diferentes agrandamos nuestro espacio interior. (Petit, 2009: 277).

Según esta perspectiva, ser conscientes del patrón cultural significa no tener que aceptarlo irreflexivamente, y tener el conocimiento para influir de forma consciente en el desarrollo futuro de las costumbres e instituciones –así lo señalaba Giddens (1991) en su teoría de la construcción de la identidad.

Otro referente teórico que adoptamos en esta investigación, se lo debemos a Rosenblatt⁵ (2002: 205), su **teoría transaccional**, sus conceptos de lectura eferente y lectura estética –dentro del marco de la corriente teórica de las Respuestas Lectoras- y su concepción de la literatura como área del conocimiento que posee el potencial para asimilar actitudes e ideas. A este respecto, señala que la literatura capacita al joven para vivir a través de ella y reflexionar; permite que el individuo asimile unos referentes culturales, inculca imágenes de conducta y actitudes emocionales; y su poder reside en su influencia a nivel emocional.

La literatura puede desempeñar un importante papel en el proceso por medio del cual el individuo se asimila al patrón cultural. Tal como el niño y el adolescente adquieren imágenes de conducta y formas de pensar y sentir a partir de las acciones y las vidas de quienes los rodean, los lectores pueden asimilar esas imágenes de la experiencia que les ofrecen los libros, al compartir emociones e ideas del poeta, al participar en la vida de los seres creados por el novelista (...). Muchas veces el niño y el adolescente aprenden de los libros la respuesta

⁵ Queremos señalar que las ideas de Rosenblatt en lo que concierne a la literatura como asimilación de patrones culturales pueden derivar en el discurso colonial si se enfatizan los atributos “nacionales”. Algunos autores, en sintonía con los modos dominantes de pensamiento de la sociedad, utilizan la literatura como herramienta para enseñar a los “recién llegados” los valores de la cultura de acogida. Tal y como se refiere Armas Díaz (2011: 38), algunas narraciones infantiles y juveniles pueden estar sustentadas en discursos coloniales que tienen como receptor primordial un niño occidental. Por ello, en esta tesis nos alejamos de este discurso colonial y buscamos otro modo de entendimiento del multiculturalismo y de la representación de las culturas.

emocional culturalmente apropiada a ciertos tipos de situaciones o de personas. De modo similar, ellos pueden absorber de la lectura ideas acerca de la clase de comportamiento o tipos de logros que se valoran, y adquirir los criterios morales a seguir en diversas circunstancias. (Rosenblatt, 2002: 211).

Por ello, nos interesa el **enfoque emocional** de la lectura, enfoque en el que la educación literaria española ha insistido muy poco –tal y como ha investigado Sanjúan Álvarez⁶ en su tesis doctoral: *De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia* (2011a).

Para Rosenblatt la literatura es uno de los medios de comunicación y transmisión del patrón cultural, una puerta para salir del grupo cultural limitado en el que ha nacido una persona:

La literatura ofrece un escape de la estrechez de tiempo y espacio. Puede ejercer así una poderosa influencia sobre el comportamiento futuro del joven. En una sociedad heterogénea, democrática, que cada vez más explícitamente busca crear nuevos patrones sociales y económicos, la literatura puede desempeñar una función de importancia creciente. (...) Es esencial, como nunca antes, que el individuo se libere de la estrechez de su familia, de su comunidad o aun de su origen nacional particular. (Rosenblatt, 2002: 216).

En una época de crisis de los puntos de referencia –como es la situación de

⁶ La línea de investigación de esta tesis consiste en un análisis de lo que puede significar la experiencia literaria como transformación del lector en sus múltiples dimensiones vitales, afectivas, estéticas y éticas, con una atención especial al lector adolescente, así como una revisión de hasta qué punto se han considerado estas facetas emocionales de la lectura literaria en el ámbito escolar. Este estudio etnográfico nos aporta una excelente y fundamental aproximación a la educación literaria en la Educación Secundaria que desarrolla los componentes emocionales y humanísticos, como complemento de otros enfoques que han puesto más el énfasis en los procesos cognitivos de la lectura literaria.

muchos adolescentes tanto autóctonos como inmigrantes- , lo esencial será elaborar sentidos, construir otro espacio, simbolizar un mundo interior, descubrirse, construirse y repararse.

Esta línea teórica enlaza con nuestro contexto de estudio en el que el joven inmigrante necesita aprender no sólo el español, sino también las diversas superestructuras de ideas, emociones, modos de conducta y valores morales que la sociedad ha construido sobre las relaciones humanas básicas. La literatura es una fuente importante para conocer otros modos de vida diferentes de aquel en el cual les tocó nacer, constituye una oportunidad para saber que existen diversas alternativas y nuevas perspectivas para observar la realidad. A este respecto, Tabernero y Mora afirman:

La literatura es, en definitiva, una creación estética y, al mismo tiempo un instrumento de intercambio cultural que permite reconocer similitudes y diferencias entre sus valores y los de la cultura del grupo social de la nueva lengua. (Mora y Tabernero, 2011: 3).

Cuando la lectura de un libro ha cambiado por completo la vida de una persona, es porque el libro ha sido una experiencia que cristaliza un largo desarrollo subconsciente. Según Rosenblatt, la obra ha proporcionado una nueva visión de la vida y ha resuelto alguna profunda necesidad o lucha:

Su influencia es el efecto acumulativo de una larga serie de experiencias literarias que interactúan (...) con otras muchas fuerzas que operan sobre el joven. (Rosenblatt, 2002: 220).

Con la imaginación ensayamos diversas posibilidades de acción en una situación dada. Recorremos un proceso imaginario de ensayo y error, poniendo a prueba diferentes formas de conducta y analizando sus

efectos probables. Cuando esta situación se presenta en la vida real estamos mejor preparados para actuar con éxito. (Rosenblatt, 2002: 222).

Así, con las obras literarias se experimenta de forma vicaria la vida de un personaje de ficción, se participa en una emoción, el lector puede ser capaz de traer a la conciencia elementos similares de su propia naturaleza y vida emocional, lo cual puede servirle para liberarse de temores y culpas. Por ello, consideramos que el texto literario puede estimular al adolescente inmigrante a plantearse nuevos retos y metas que sus propias familias ni siquiera soñarían. La experiencia literaria le puede brindar la oportunidad de pensar de manera racional sobre problemas en los que están emocionalmente involucrados. Este juego de invenciones y construcciones a través de la lectura literaria, se refleja con claridad en el pensamiento de Larrosa:

Si la vida humana tiene una forma, esa forma es la de la narración. La vida humana se parece a una novela. El yo se construye como una unidad de sentido para sí mismo en la temporalidad de una historia, de un relato. Implica la construcción de nosotros mismos en la unidad de una trama, y en análogo, a la construcción de un personaje en una novela. (Larrosa, 2003: 38)

Para este autor, la lectura es “algo que nos forma o nos de-forma o nos transforma, como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos” (Larrosa, 2003: 25). Si se lee para adquirir conocimientos o para extraer información de un texto, después de la lectura, nada se ha modificado. Sin embargo, la lectura como formación implica una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector, con lo que el lector es:

Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos. (Larrosa, 2003: 29).

De manera que mientras se lee, se rompen los límites del espacio y del tiempo para conquistar lugares y momentos distintos. La lectura transforma lo cotidiano, crea una relación única e irrepetible del lector y el texto. Armoniza el intelecto, enriquece las emociones, sensaciones, deseos y vida, siendo un instrumento básico para la formación de la persona.

La experiencia de la lectura implica una apertura hacia lo desconocido, hacia lo que no es posible anticipar ni prever y, por ello, la pedagogía ha intentado controlar siempre la lectura. Recordando la retórica clásica griega, el arte imita la naturaleza o la vida, y es considerado por Platón como una actividad humana poco racional y peligrosa para el orden público, ya que no moraliza ni construye, simplemente refleja – de manera errónea- la realidad. Así, en la *República* el artista debe ser expulsado. Sin embargo, podríamos retomar el concepto de “mímesis” de Aristóteles en un sentido distinto: el arte no imita a la vida, sino que la vida, la identidad, los deseos, pensamientos e imaginaciones imitan el arte. Por lo que la tragedia, el drama, la epopeya, la lírica son géneros narrativos que constituyen y dan forma a la vida del individuo (Esteban, Nadal y Vila, 2010).

De este modo, el texto lee al lector, le interroga y le cuestiona:

(...) lo importante al leer no es lo que nosotros pensemos del texto, sino lo que desde el texto o contra el texto o a partir del texto podamos pensar de nosotros mismos.

(...) Cuando el leer tiene efectos en uno, le forma a uno, le transforma, o le deforma.

(...) Al leer, permitimos que algo entre en nuestra más honda intimidad. Algo se apodera de nuestra imaginación, de nuestros deseos, de nuestras ambiciones. Algo nos afecta en lo propio, en el centro de lo que somos. Leer, cuando va de verdad, es hacer vulnerable el centro mismo de nuestra identidad. (Larrosa, 2003: 207-208).

Por ello, se piensa en la lectura como peligrosa y arriesgada, en el sentido de George Steiner (1982) leer “significa arriesgarse a mucho. Es dejar vulnerable nuestra identidad, nuestra posesión de nosotros mismos”. La lectura pone en cuestión lo que el lector es, y se convierte en un medio para saber más, para aumentar la sensibilidad, para salir y ampliar los patrones culturales (Rosenblatt, 2002), para construir identidades (Petit, 1999), para educar emociones y disfrutar. De esta forma, entendemos la literatura como una experiencia de transformación o de exploración en la que la función estética posibilita el conocimiento crítico del mundo y de la persona. Quizá, sin juegos con la imaginación, difícilmente se construiría el pensamiento.

Leer es entonces una decisión que pone en juego la relación que tenemos con nuestra propia lengua, es decir, nuestro propio ser en tanto que seres históricos. Si tomamos nuestra lengua como mero instrumento de comunicación, (...), entonces no leemos en absoluto porque no somos capaces de una confrontación crítica que nos ponga en juego a nosotros mismos. (...) La decisión de leer, (...) es la decisión de dejar que el texto nos diga lo que no comprendemos, lo que no sabemos, lo que desafía nuestra relación con nuestra propia lengua, pone en cuestión nuestro propio ser. (Larrosa, 2003: 502).

Desde este planteamiento, se deduce que la lectura exige la complicidad entre el lector y el texto, y su función es la de asegurar, ampliar, enriquecer y fortalecer la

identidad del lector. Como indica Larrosa, la construcción y definición del lector en la intertextualidad de la narración:

(...) el sentido de quién somos es análogo a la construcción y la interpretación de un texto narrativo y, como tal, obtiene su significado tanto de las relaciones de intertextualidad que mantiene con otros textos como de su funcionamiento pragmático en un contexto. (Larrosa, 2003: 608).

Sánchez Corral (2003), por su parte, ha analizado el binomio lectura e identidad desde dos presupuestos: por una parte, en el hecho -antropológico y semiótico- de que la actividad del discurso interviene en la construcción del sujeto:

en la medida en que el ser humano manifiesta y configura su identidad –o su ausencia de identidad- como *sujeto* por y en el *discurso*, puesto que cada uno de nosotros somos nuestro propio lenguaje (el que producimos y el que recibimos). (Sánchez Corral, 2003: 470).

El segundo presupuesto, deriva de la actividad didáctica entendida como un género de discurso que “ha de procurar la búsqueda y la realización de aquellos efectos *perlocutivos* mediante los cuales se hace posible la referida construcción del sujeto” (Sánchez Corral, 2003: 470). Para este teórico, la razón de ser de la Didáctica de la Lengua y la Literatura consiste en el encuentro semiótico entre el hablante y la palabra. Así, la tarea de la didáctica desde un enfoque funcional, no debería focalizarse únicamente a la adquisición de conocimientos lingüísticos y literarios, sino que también el alumno debería adquirir “el *saber- hacer (y hacerse)* con los diferentes discursos que configuran las materias de la lengua y la literatura, discursos que deben incluir los diferentes tipos de textos que atraviesan la sociedad de nuestros días”

(Sánchez Corral, 2003: 471). Esta perspectiva, procura que el proceso de enseñanza y aprendizaje tenga una orientación humanista en las actitudes educativas: “el *saber-ser* como *sujeto* que se construye y se proyecta a sí mismo *por* y *en* el discurso (el interpretado más el producido)” (Sánchez Corral, 2003: 471).

3.3.- La cultura escrita en el proceso de incorporación del individuo en la sociedad y como procedimiento para la construcción de la identidad del sujeto

Escribir es descubrir y descubrirse, no sólo plasmar lo ya sabido. Es recordar y regenerar, es registrar y traicionar lo pensado. Es también abrir un espacio para procesar y reprocesar ideas, intuiciones, deseos, identidades. Este espacio supone la introyección y el replanteamiento de pautas sociales, aunque escribamos solos y para nosotros mismos. (Goldin, 2003: 11).

Si bien se han expuesto los beneficios de la lectura literaria, las posibilidades de la comunicación estética en el proceso de reconstrucción de las experiencias y de las identidades del individuo, se ha considerado necesario abordar y analizar la escritura como procedimiento para la construcción del sujeto. Para ello, partiremos de las reflexiones de Daniel Goldin (1998, 2003, 2006) en cuanto a la escritura como un acto en el que el individuo se descubre a sí mismo:

Leer y escribir es sobre todo construir y acceder a un territorio compartible con otros lectores y escritores. Es abrir nuevas posibilidades de participar en ese espacio simbólico en que cobran sentido las acciones de los hombres, y simultáneamente resignificarlas. Leer y escribir posibilita el control y el autocontrol, la ubicación en un

flujo temporal y la previsión. Leer y escribir procura una diversidad de experiencias vicarias, y en este sentido implica un ejercicio civilizatorio de experimentación y previsión. (Goldin, 2006: 53).

El pensamiento de Goldin aporta claves sobre el sentido de la palabra escrita en la formación del sujeto. Por una parte, amplía el concepto de lenguaje de Austin – instrumento que sirve para hacer cosas con palabras- y añade que el lenguaje sirve para hacer cosas con las personas, una maquinaria de construcción de poderosas edificaciones, un rico potencial para la construcción de la civilización:

La palabra escrita puede participar en la resolución de los problemas justamente porque genera otros. Propone una espiral en la que lectura, escritura, interpretación, conversación, discusión, debate, son etapas sucesivas en la construcción de sentido inacabable. Ese es su verdadero potencial civilizatorio. Pero tal vez sea imposible plantear esto a nivel universal. La palabra escrita ciertamente nos permite llegar a todos los rincones de la tierra. Pero la lectura siempre se realiza en un rincón, tiene una dimensión individual o al menos reducida pues puede ser compartida, y conversada. (Goldin, 2003: 11).

Por otro lado, Goldin, jugando con la historia –antes y después de Babel-, plantea dos modelos de acercamiento a la construcción de la comunidad a partir de la escritura. Antes de Babel, leer y escribir eran una cuestión de oficio –tal y como lo toman los escribas sumerios, y después de Babel emerge la escritura en la conciencia del sujeto:

La palabra escrita sería siempre como una puerta entreabierta, una herida que jamás podrá cicatrizar, que recordará el principio de la historia y de esta conferencia: la expulsión del Edén y el nacimiento de la conciencia. (Goldin, 2003: 11).

Esta relación entre escritura y conciencia ha sido objeto de estudio de Walter Ong (1987) y de David Olson (1997, 1998, 2000). Ong (1987) entiende **la escritura como intensificadora del yo**: “La escritura introduce división y enajenación, pero también una mayor unidad. Intensifica el sentido del yo y propicia más acción recíproca consciente entre las personas. La escritura eleva la conciencia” (Ong, 1987: 172).

Ong dedica los capítulos cuatro y cinco de su obra *Oralidad y escritura. Tecnologización de la palabra* (1987) a estudiar el papel de la escritura en la formación del individuo. Por su parte, Olson en *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento* (1998) desarrolla sus teorías a partir de la línea de pensamiento de Bruner:

Bruner (1990; Bruner y Weisser, 1991) ha planteado recientemente que la autoconciencia surge a través del relato autobiográfico, en el cual uno interpreta una variedad de experiencias desde la perspectiva del “yo” narrativo.

(...) El camino hacia esta autoconciencia es la experiencia de la escritura. (Olson, 1998: 267-269).

Este teórico en su recorrido historicista sobre la oralidad y la escritura, señala la existencia de un contraste entre las mismas. A diferencia del habla oral, el carácter artificial propio de la escritura aporta una virtud para la construcción de la identidad. Por ello, postula que las nuevas tecnologías permiten distanciar las palabras de las ideas. Tanto Olson como Ong explican que el surgimiento de la escritura produjo cambios radicales en la conciencia del hombre moderno. Consideran que el hecho de que la escritura permita separar las palabras de las ideas, posibilita una introspección

que da lugar al surgimiento de la autoconciencia y al desarrollo de la persona como se refleja en las palabras del escritor Murakami (2009: 13):” soy de este tipo de personas que no acaba de comprender las cosas hasta que las pone por escrito”.

De este análisis se deriva la estrecha vinculación entre **cultura, escritura y pensamiento**. La escritura ocupa un lugar central en la vida social de las personas, de tal modo que cada acción que se realiza, se ve reflejada en una documentación escrita específica: el nacimiento, el acta de matrimonio, el contrato laboral, la escritura de la vivienda y hasta la constitución de la propia identidad. Por lo tanto, se apela continuamente a la escritura y a la lectura. Para ello, Olson trata de configurar un conjunto de teorías que expliquen la imbricación entre lenguaje, mente y cultura.

Según este teórico, el concepto de mente surge en Grecia, en la época del poeta Homero y en la de los filósofos Sócrates, Platón y Aristóteles. Los poemas homéricos son los primeros relatos que dieron cuenta del modo de vida de los griegos del período clásico pero en una etapa de cultura iletrada aún. Los especialistas dedicados al estudio de los poemas homéricos, encuentran –entre otras cuestiones- que las emociones y sentimientos son representados como estados físicos o actividades. Es decir, para los griegos homéricos el habla, el pensamiento, el sentimiento y la acción se originaban fuera del yo, en el habla de los dioses. Sin embargo, para los griegos clásicos habla y acción ocurren en la mente, bajo el control del yo. Este hecho es importante para comprender la magnitud de la escritura en la formación del sujeto y en el desarrollo del pensamiento abstracto. Un modo de decir las cosas expresa un modo de pensar sobre las cosas, las palabras le permiten al individuo nombrar sus estados mentales y tener

mayor conciencia de ellos. Olson (1997: 93) manifiesta que la escritura afecta a la conciencia y a la cognición porque permite pensar sobre lo que se dice. Parafraseando a Whorf (1956) explica:

(...) nos dirigimos introspectivamente a nuestro lenguaje siguiendo las líneas trazadas por nuestras escrituras. Y es esta introspeccionalidad del habla la que contribuye a una nueva comprensión de la mente. (Olson, 1997: 95).

Por otra parte, insiste que pertenecer a una comunidad textual implica también la construcción de una condición social. A este respecto, define la cultura escrita:

La cultura escrita es una condición social; al leer y escribir textos se participa de una “comunidad textual”, un grupo de lectores que comparten un modo de leer e interpretar un corpus de textos. (Olson, 1998: 301).

En este sentido, conviene destacar la idea de Olson sobre el acto de lectura como una actividad interpretativa fundamental para la construcción de la subjetividad moderna. Este acto interpretativo es individual por lo que facilita la reflexión sobre uno mismo. Pero a la vez, la identificación de inferencias interpretativas con otras personas, contribuye a la integración en una comunidad que comparte los mismos textos y códigos de lectura. La lectura, pues, se presenta como un medio de integración en una cultura, saber leer es de algún modo integrarse en dicha cultura: “nuestra moderna concepción del mundo y nuestra moderna concepción de nosotros mismos son, podríamos decir, el producto de la invención de un mundo sobre papel” (Olson, 1998: 310).

Tomando como metáfora el mundo sobre papel para analizar las implicaciones de la cultura escrita en la construcción de la identidad, subyace la idea de la escritura

como procedimiento que permite distanciarse y organizar el pensamiento:

La escritura da vigor a la conciencia. La alineación de un medio natural puede beneficiarse y, de hecho, en muchos sentidos resulta esencial para una vida humana plena. Para vivir y comprender totalmente, no necesitamos sólo la proximidad, sino también la distancia. Y esto es lo que la escritura aporta a la conciencia como nada más puede hacerlo. (Ong, 1987: 85).

Junto con el legado de estos autores, consideramos imprescindible incluir las teorías e investigaciones de Emilia Ferreiro (1999, 2001, 2007, 2008, 2010). En su obra *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro* (1999), se trata de conversaciones de la autora con José Antonio Catorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres. Cabe destacar la densidad teórica de la tercera jornada que versa sobre la importancia de la teoría en el campo de la investigación educativa, explica por qué el objeto de su interés no es la escritura ni la lectura, sino las ideas que los niños tengan acerca de la palabra escrita. A partir de su trabajo de campo, identifica **la escritura como marca de identidad**: “el ser por escrito” (Ferreiro, 1999: 118), en el sentido de que la escritura fija un pensamiento, es un acto de interpretación y un sistema simbólico socialmente constituido.

Una de las aportaciones de Ferreiro (2008) consiste en desarrollar la escritura a partir de la reescritura de cuentos tradicionales, se adopta la perspectiva de uno de los personajes en primera persona y la activación del intertexto lector en la reelaboración. Así, se centra en identificar –junto con Ana Siro- los procedimientos de escritura utilizados por los alumnos. El análisis de los resultados le lleva a Ferreiro a reflexionar y teorizar sobre la escritura como fuente de conocimiento de uno mismo, de reflexión sobre el lenguaje y toma de conciencia.

En las tres conferencias que componen el libro *Pasado y presente de los verbos leer y escribir* (2001), aborda los cambios que las nuevas tecnologías han provocado en el sentido de los verbos leer y escribir. Observa que se ha modificado la manera de comunicarse y de recibir información a través de Internet, y estas tecnologías exigen capacidades de uso de la lengua escrita: “leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a estos verbos” (Ferreiro, 2001: 13).

Ferreiro sostiene que la escritura ha adquirido complejidad, y el individuo se muestra sensible a las diferencias en la significación social de la producción y en la utilización de marcas escritas. Se reitera, por lo tanto, la capacidad del sujeto para insertarse en una sociedad alfabetizada, en su construcción social y cultural, para compartir un mismo imaginario colectivo. A este respecto, esta autora aprecia el valor de la literatura con el fin de iniciar a los adolescentes en la representación de la realidad de una sociedad determinada, y de procurar una forma peculiar de socialización.

Del mismo modo, Margaret Meek (2004) opina:

(...) me inclino a pensar que las obras de Shakespeare (...) justifican mejor el esfuerzo para hacerse usuario de la cultura escrita que la destreza para leer una lista de horarios. Ambas cosas son importantes. Pero la tendencia a considerar la cultura escrita como algo útil con frecuencia ha orientado la atención de los maestros a dar mayor importancia a sus aspectos controladores – la ortografía, la gramática y el uso adecuado de las palabras- que a su función liberadora; es decir, el ejercicio de la imaginación. (Meek, 2004: 46-47).

Según esta autora, la literatura es un andamiaje privilegiado para la capacidad

simbólica del lenguaje y un escenario natural para desarrollar la motivación y las habilidades de acceso a la cultura escrita. Las obras de ficción, un juego donde se puede jugar a pensar, ayudan a los jóvenes a construir futuros potenciales. Meek, siguiendo las ideas del lenguaje de Vygotsky -leer es pensar sobre el significado, y escribir es hacer visible el pensamiento-, explica que en una sociedad como la actual, en la que el individuo está inmerso en el mundo de la escritura, necesita asumir comportamientos culturales asociados a la cultura escrita ya que es una herramienta de aprehensión de la realidad. La lectura y la escritura ayudan a entender el mundo:

La escritura amplía nuestra percepción de las cosas, acrecienta nuestra conciencia; nos permite circunscribir lo que sabemos y comprendemos, al plasmar nuestro monólogo interior en una escritura forma de lenguaje que podemos inspeccionar, analizar. La escritura nos hace reflexionar. (Meek, 2004: 42).

En la misma línea, Petit señala la necesidad de nombrar las cosas para poner un orden, la necesidad de escribir para ordenar el pensamiento. Así, recordando *Cien años de soledad*, escribe:

(...) cuando los pobladores de Macondo, que han perdido el sueño, perdían también la memoria, hubo que poner papelitos en las cosas para que el mundo no se volviera un caos, algo indiferenciado. Para que esos espacios en crisis fueran habitables de nuevo, tal vez deben reencontrar todo un espesor simbólico, imaginario, legendario, señales, marcas. (Petit, 2009: 95).

El acceso a la cultura escrita conlleva desarrollar la habilidad de utilizar la lengua, tener una inteligencia más sutil y crítica y explorar la experiencia humana, darle sentido y valor poético. Estas reflexiones impregnan las páginas de dos obras de

Petit: *Una infancia en el país de los libros* (2008) y *El arte de la lectura en tiempos de crisis* (2009). En la primera, a modo de autobiografía lectora, la antropóloga y socióloga francesa explora la escritura como un procedimiento para la construcción de su identidad:

Cuando era niña o adolescente no encontré palabras ni imágenes para expresar a la muchacha que había en mí. Sólo encontré varones con destinos envidiables. Los libros con los que me topé en esa época me revelaron mi parte varonil, aventurera. Para descubrir a la mujer que era sólo me queda el amor. El psicoanálisis. Las mujeres que se reunirían para pensar, en los años que seguirían. Y tal vez la escritura. (Petit, 2008: 118).

Goldin, en el liminar al libro de 2009 de Petit, escribe: “este libro está tejido con multitud de voces que dan cuenta de experiencias en las que se ha manifestado el poder de la palabra escrita para reconstruir la vida de personas en desgracia” (Goldin, 2009: 7). Petit (2009) señala que **el arte del relato** permite organizar la historia propia y transformarla, recuperar paraísos perdidos, enfrentarse a los grandes misterios de la vida y crear puntos de referencia en los que construirse. Entiende el proceso de lectura como una “actividad de simbolización, de narración de la propia historia entre las líneas leídas” (Petit, 2009: 80).

De este modo, parece, pues, que la simbolización recobra un papel crucial en momentos de crisis, en los que el lenguaje es necesario: “somos seres de lenguaje en caza perpetua de expresiones afortunadas” (Petit, 2009: 115). Estas reflexiones remiten al pensamiento narrativo de Bruner (2002), a su tesis del relato como necesidad antropológica, a la predisposición que tiene el ser humano de crear historias para

comprender la condición humana, para domesticar lo inesperado y dar brillo a lo ordinario:

Story making is our medium for coming to terms with the surprises and oddities of human conditions and for coming to terms with our imperfect grasp of that condition. Stories render the unexpected less surprising, less uncanny: they domesticate unexpectedness, give it sheen of ordinariness. (Bruner, 2002: 90).

Estas consideraciones acerca de la escritura sugieren la importancia de la experiencia estética como un modo de apropiación del individuo de la cultura escrita. Por otra parte, Bruner (2002) subraya que a través de la narrativa, la memoria y la imaginación se fusionan, dando lugar a la creación de mundos posibles de ficción que suponen la expresión de probabilidades:

Through narrative, we construct, reconstruct, in some ways reinvent yesterday and tomorrow. Memory and imagination fuse in the process. Even when we create the possible worlds of fiction, we do not desert the familiar but subjunctivize it into what might have been and what might be. (Bruner, 2002: 93).

A este respecto, lo que nos interesa en este apartado es destacar la función de la escritura como procedimiento que ayuda a la indagación, a la búsqueda individual de saberse quién se es, de nombrar emociones, sentimientos, temores, zonas secretas de la existencia que dan noticias íntimas de uno mismo.

En definitiva, el poder de la palabra escrita que nutre y alimenta al individuo, tal y como dice Lledó (1994: 14): “las palabras realmente insustituibles son, por tanto, aquellas que estructuran nuestra personalidad y que forjan la sustancia del pensamiento,

el ser ese mismo que realmente somos”. Para este pensador, el lenguaje literario es un elemento esencial en la constitución del individuo como ser humano ya que “permite al hombre acceder e interiorizar el mundo de la cultura y de la naturaleza. Por otra parte, el lenguaje literario nos permite construir, un discurso superador del latido efímero de la vida” (Lledó, 1994: 7).

Para concluir con este estudio acerca de la escritura como construcción de la identidad, nos referiremos a las teorías de Barthes (1987), quien define el verbo escribir desde la noción de “diátesis, o, como dicen las gramáticas, de voz activa, pasiva, media”:

(...) escribir, hoy en día, es constituirse en el centro del proceso de la palabra, es efectuar la escritura afectándose a sí mismo, es hacer coincidir acción y afección, es dejar al que escribe dentro de la escritura, no a título de sujeto psicológico (...), sino a título de agente de la acción.

(...) en este écrire medio, la distancia entre el que escribe y el lenguaje disminuye asintóticamente. (...) en el escribir medio de la modernidad, el sujeto se constituye como inmediatamente contemporáneo de la escritura, efectuándose y afectándose por medio de ella (...). (Barthes, 1987: 31-32).

Asumimos la concepción que Barthes confiere a la experiencia con la palabra escrita como el medio a través del cual el lector se construye, y su teoría acerca del deseo que impulsan aquellas **lecturas que engendran una escritura**. Sobre este deseo que la lectura hace emerger hacia la escritura, Barthes lo expresa en los siguientes términos citando al escritor Roger Laporte:

Una lectura pura que no esté llamando a otra escritura tiene para mí algo de incomprensible... La lectura de Proust, de Blanchot, de Kafka, de Artaud no me ha dado ganas de escribir sobre esos autores (ni siquiera, añadido yo, como ellos), sino de escribir.” Desde esta perspectiva, la lectura resulta ser verdaderamente una producción; ya no de imágenes interiores, de proyecciones, de fantasmas, sino, literalmente, de trabajo: el producto (consumido) se convierte en producción, en promesa, en deseo de producción, y la cadena de los deseos comienza a desencadenarse, hasta que cada lectura vale por la escritura que engendra, y así hasta el infinito. (Barthes, 1987: 41).

Bruner (2004: 43) cuando analiza las respuestas del lector en su investigación llevada a cabo a partir de la lectura de un cuento de Joyce, obtiene como resultado un “texto virtual” en el que el modo subjuntivo del relato y la esencia del cuento, se mantiene. Esta manera de reescritura y apropiación de la lectura se plasma en la escritura que desencadenan algunas obras literarias. Así, Bruner indica:

A medida que nuestros lectores leen, a medida que empiezan a construir un texto virtual propio, es como si emprendiesen un viaje sin llevar mapas y, no obstante, poseen una cantidad de mapas que podrían dar indicios y, además, saben mucho sobre viajes y sobre la confección de mapas. Las primeras impresiones del terreno nuevo se basan, desde luego, en viajes anteriores. (Bruner, 2004: 47).

De esta cita se deduce la utilización del intertexto lector en el proceso de la lectura y, también, en la producción escrita del lector. A este respecto, Bruner señala: “Como Barthes, creo que el mayor regalo que puede hacerle el escritor a un lector es ayudarlo a llegar a ser un escritor” (Bruner, 2004: 47). Este teórico prioriza en su tesis el texto creado por el lector como construcción del mundo del lector bajo la influencia de la

lectura, y el manejo que hace el lector del modo subjuntivo en su producción escrita. Así, se enfatizan los procesos de apropiación que conlleva la experiencia de la lectura y la creación de mundos posibles que desencadena la narración.

Por ello, incorporamos en este marco teórico esta idea de la lectura como producción, ese “escribir la lectura”. Asimismo, el sentido que Barthes (1987: 25) otorga a la Retórica como la ciencia del lenguaje y el lenguaje como el origen del escritor, el instrumento que enseña cómo definir al hombre:

(...) en nuestra cultura occidental, la gramática no empezó a nacer sino mucho más tarde que la retórica, igualmente, la literatura no ha podido plantearse los problemas fundamentales del lenguaje, sin el cual no existiría, sino después de haber caminado a lo largo de siglos a través de la belleza literaria. (Barthes, 1987: 33).

3.4.- La noción de lectura distanciada desde la Retórica

(...) Dice Paul Ricoeur que el relato, con sus redes de símbolos, es una privilegiada estrategia para entendernos o interpretarnos a nosotros mismos. Contamos historias porque la vida tiene necesidad de ser contada. Al mismo tiempo que tratamos de ordenarla, de darle sentido, de conectarla al tiempo. Jerome Bruner nos ha hecho observar hasta qué punto el componente emotivo que encierran las palabras no puede separarse de las operaciones cognitivas. La percepción del mundo, y por tanto su conocimiento, está profundamente mediatizada por los textos narrativos de carácter oral que encontramos a lo largo de nuestra experiencia. En el lenguaje de los viejos cuentos hallamos siempre un contenido metafórico que nos lleva hacia otra realidad: aquella que nos encamina hacia otros destinos, nos permite imaginar viajes utópicos y pensar otros mundos que, sólo porque somos capaces de imaginarlos, ya están en éste. (Janer Manila, 2010: 13).

Hasta este momento nos hemos centrado en las corrientes teóricas que defienden el discurso literario como un medio para la construcción de la identidad y, por otra parte, la cultura escrita como un procedimiento donde la identidad se (re)construye. Se amplía este marco en relación a profundizar sobre cómo el texto afecta al lector, a qué se deben los efectos que produce el discurso literario en el lector.

En este sentido, Janer Manila (2010) alude al contenido metafórico de los cuentos tradicionales como un camino que transporta hacia otras realidades y, al mismo tiempo, sirve para percibir el mundo. Esta reflexión se fundamenta de dos fuentes esenciales: Ricoeur y Bruner. De las teorías de Ricoeur, resalta las redes de símbolos que componen un relato como estrategia que sirve para que el individuo se interprete a sí mismo. Respecto a Bruner, destaca el componente emotivo que encierran las palabras.

En esta línea, leyendo *El arte de la lectura en tiempos de crisis* de Petit (2009), aparecen en diferentes páginas referencias al **desvío poético** como una necesidad antropológica y psíquica, y a la distancia y la transgresión que proporciona la metáfora para objetivar la historia personal, construir sentidos y dar forma estética al ser. Petit señala:

(...) algunas lecturas abren la puerta hacia lugares distintos y hacia momentos de ensoñación que permiten construir un país interior, un espacio íntimo, y apuntalar el proceso de autonomización, la construcción de una posición de sujeto. Pero también la lectura hace posible un relato: leer permite que se desencadene una actividad narrativa y se creen enlaces entre los eslabones de una historia, entre quienes participan en un grupo y a veces entre universos culturales. Sobre todo cuando esta lectura ofrece no un calco de la experiencia de cada persona, sino una metáfora. (Petit, 2009: 27).

Esta investigadora enumera distintos elementos como claves de (re)construcción: una voz, un ritmo, un espacio, una fuga, una representación:

(..) hay múltiples elementos que contribuyen a la reconstrucción de uno mismo: puede ser una voz que se encuentra en un libro, y con ella una presencia, un ritmo que sostiene y arrulla; o bien un espacio que abre, una “fuga”; o también la posibilidad de obtener una representación, una escenificación distancia de lo que se ha vivido, que reactiva el pensamiento, a veces la conversación; en ocasiones lo que se encuentra es una vitalidad, o un alimento que nutre, o una mirada bondadosa que devuelve una imagen unificada y valorizada en sí mismo (...). (Petit, 2009: 178).

Estos párrafos mencionan claramente el significado del lenguaje literario, la lejanía que proporciona el lenguaje poético para descubrir otras voces, otros espacios y lugares. Petit reitera, aunque no profundiza, el poder de la metáfora, la transposición y el desvío poético vinculado al distanciamiento con el fin de entrar en caminos desconocidos rompiendo con la situación personal del lector. Sugiere que este camino comporta recuperar con las palabras, en el silencio sonoro, en la detención del tiempo, emociones que se comparten. Se trataría de un juego de inventarse y reinventarse en un viaje hacia la elaboración de lo propio donde la metáfora cumple una función primordial:

Una metáfora permite darle sentido a una tragedia evitando evocarla directamente, transformar vivencias dolorosas, elaborar la pérdida y restablecer algunos vínculos sociales. Lleva también a crear metáforas propias. (Petit, 2009: 212).

Sobre todo cuando se propone a los lectores no un calco de su propia historia sino una transposición, una metáfora. Nuevamente, un desvío. (Petit 2009: 297).

Estas ideas se sustentan, por una parte, de las teorías de Bruner (2004) quien escribía que las metáforas estimulan la imaginación, abren mundos posibles:

(...) Se dice que los personajes de una historia son motivadores debido a nuestra capacidad de “identificación” o porque, en su conjunto, representan el elenco de personajes que nosotros, los lectores, llevamos inconscientemente en nuestro interior. O bien, desde un punto de vista lingüístico, se dice que la literatura nos afecta debido a sus tropos; por ejemplo, las metáforas y las sinédoques que suscitan el estimulante juego de la imaginación. (Bruner, 2004: 16).

Bruner afirma que la ficción narrativa es un arte peligroso porque distancia al lector de la realidad para tentarle a pensar en otras alternativas:

Narrative fiction creates possible worlds –but they are worlds extrapolated from the world we know, however much they may soar beyond it. The art of the possible is a perilous art. It must take heed of life as we know it, yet alienate us from it sufficiently to tempt us into thinking of alternatives beyond it. (Bruner, 2002: 94).

Esta idea comprende el valor heurístico que Barthes (1987: 35) concedía a la metáfora, y su teoría de la lectura como una “verdad lúdica”. Así, dice:

Abrir el texto, exponer el sistema de su lectura, no solamente es pedir que se lo interprete libremente y mostrar que es posible; antes que nada, y de manera mucho más radical, es conducir al reconocimiento de que no hay verdad objetiva o subjetiva de la lectura, sino tan sólo una verdad lúdica; y además, en este caso, el juego no debe considerarse como distracción, sino como trabajo, (...): leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo (...) siguiendo la llamada de los signos del texto, de todos esos lenguajes que lo atraviesan y que forman una especie de irisada profundidad en cada frase. (Barthes, 1987: 37).

Estos estudios nos conducen a detenernos en las obras de Paul Ricoeur: *La metáfora viva* (1980) y *Tiempo y narración* (1996). Consideramos crucial el espléndido estudio de *La metáfora viva* en el que aborda **el concepto de metáfora** desde Aristóteles hasta 1975. Este teórico apunta hacia una teoría más discursiva que nominal de la metáfora en cuanto a que el tropo comporta una información que re-describe la realidad. Para desarrollar este argumento, parte de la definición de la *Retórica* y la *Poética* de Aristóteles. Así, recordando al filósofo transcribe: “La metáfora consiste en trasladar a una cosa un nombre que designa otra, en una traslación de género a especie, o de especie a género, o de especie a especie, o según una analogía” (Ricoeur, 1980: 21).

Ricoeur explica que Aristóteles en la *Retórica* relaciona la metáfora con la comparación, de aparente carácter discursivo. Como segundo punto de reflexión lo encuentra en la idea de transgresión categorial, entendida como desviación en relación a un orden lógico ya constituido:

(...) como dice la *Retórica*, por la metáfora el poeta “nos instruye y nos enseña a través del género” (III 10, 1410 b 13). La sugerencia es entonces la siguiente: ¿no habrá que decir que la metáfora deshace un orden sólo para crear otro?, ¿que el error categorial es únicamente el reverso de una lógica del descubrimiento? (Ricoeur, 1980: 34).

A partir de estas reflexiones, Ricoeur clarifica la diferencia entre metáfora y comparación en términos de predicación: “ser” y “ser como”. Esta distinción supone la consideración de la metáfora como más incisiva, la atribución directa crea la sorpresa que no consigue la comparación. Así, señala que la metáfora no nombra, caracteriza lo ya nombrado, y en el estudio III declara que el lenguaje es metafórico y “la metáfora se adentra en las profundidades mismas de la interacción verbal” (Ricoeur, 1980: 111).

Estas reflexiones le conducen a definir la metáfora en los términos siguientes:

La metáfora es al servicio de la función poética, esa estrategia del discurso por la que el lenguaje se despoja de su función de descripción directa para llegar al nivel mítico en el que se libera su función de descubrimiento. (Ricoeur, 1980: 332).

Ricoeur explica que la función poética consiste en redescubrir la realidad por el camino indirecto de la ficción heurística. De esta manera, otorga primacía al valor del “ser” de equivalencia frente al valor del “ser” de determinación; es decir, el “ser como”, el “como si” que engloba la metáfora la cual comporta una transferencia de lo propio a lo figurado:

Por una parte, la poesía, en sí misma y por sí misma, hace pensar en el esbozo de una concepción “tensional” de la verdad; ésta recapitula todas las formas de “tensiones” dadas a conocer por la semántica: tensión entre sujeto y predicado, entre interpretación literal y metafórica, entre identidad y diferencia; luego, las reúne en la teoría de la referencia desdoblada; por último, las hace culminar en la paradoja de la cópula: ser-como significa ser y no ser. Por este giro de la enunciación, la poesía articula y preserva, en unión con otros modos de discurso, la experiencia de pertenencia que incluye al hombre en el discurso y al discurso en el ser. (Ricoeur, 1980: 424).

Así pues, de lo expuesto se infiere que la metáfora crea un distanciamiento que abre el espacio del pensamiento divergente, permite la transgresión, multiplica perspectivas y crea significados implícitos.

Este planteamiento se complementa con la obra de 1996, *Tiempo y narración* en la que se sintetiza la tesis fundamental de Ricoeur: su defensa del lenguaje literario como vehículo privilegiado para la comprensión del ser humano, a través del lenguaje

simbólico y metafórico se accede a las parcelas de la subjetividad. Para nuestra investigación nos hemos centrado en el volumen III donde desarrolla su teoría de la **identidad narrativa**. Para este teórico el conocimiento subjetivo es el resultado de una vida contada y retomada por la reflexión a los símbolos, a los textos, a las obras literarias ya que es en ellos donde objetivamente se manifiesta la identidad de individuos y comunidades.

Resulta pertinente su término de “**lectura reflectante**” para denominar el proceso de lectura en el que el lector es construido en y por el texto. Esta concepción supone que la obra modifica al lector en la dialéctica de la lectura. Según Ricoeur, la experiencia estética –la hermenéutica literaria como la nombra- consiste en una actividad de producción (construir y conocer) en la que se transfigura lo cotidiano y se transgreden las normas admitidas, de manera que sus efectos son de seducción e ilusión, mitigación del sufrimiento, subversión y utopía. Esta relación de sinergia entre texto y lector, se expresa con las siguientes palabras:

(...) la retórica de la ficción pone en escena a un autor implicado que, mediante una operación de seducción, intenta hacer al lector idéntico a él mismo. Pero cuando el lector, descubriendo su lugar prescrito por el texto, se siente no ya seducido sino aterrorizado, le queda como único recurso distanciarse del texto y tomar conciencia, del modo más claro posible, de la desviación entre las expectativas que el texto desarrolla y las suyas propias, como individuo condenado a la cotidianidad (...). (Ricoeur, 1996: 898).

En cuanto el lector somete sus esperas a las que el texto desarrolla, él mismo se coloca en estado de irrealidad, en la medida de la irrealidad del mundo de ficción hacia el que el lector emigra; la misma lectura se convierte entonces en un lugar también irreal en el que la reflexión hace una pausa. En cambio, en tanto que el lector incorpora (...) las

enseñanzas de sus lecturas a su visión del mundo, para aumentar su legibilidad previa, la lectura es para él algo bien distinto de un lugar en el que se detiene; es un ámbito que atraviesa.

(...) cuanto más sitúe el lector en una dimensión de irrealidad la lectura, más profunda y más lejana será la influencia de la obra sobre la realidad social. (Ricoeur, 1996: 900).

Justificamos la extensión de esta cita porque nos parece de gran importancia señalar **la noción de distanciamiento** tal y como lo entiende Ricoeur desde la refiguración de la narración leída, la trasposición afectiva y cognitiva que libera al lector de su realidad cotidiana, el sí mismo puede así decirse refigurado por medio de las configuraciones narrativas. Por ello, “cuanto más sitúe el lector en una dimensión de irrealidad la lectura, más profunda y más lejana será la influencia de la obra”. En sintonía con esta concepción se encuentra la noción de lectura distanciada de Lewis (2008) y la instancia estética de Rosenblatt (2002).

Parece evidente, pues, que la identidad se va reconstruyendo a partir de la sucesión de lecturas realizadas donde el sujeto aparece constituido a la vez como lector y como escritor de su propia vida, recordando a Proust. El análisis literario de la autobiografía viene a confirmar que la historia de una vida es refigurada constantemente por todas las historias verídicas o de ficción que un sujeto cuenta sobre sí mismo. Esta refiguración, según Ricoeur (1996: 998), “hace de la propia vida un tejido de historias narradas” que componen la identidad del individuo:

El término “Identidad” es tomado aquí en el sentido de una categoría de la práctica. Decir la identidad de un individuo o de una comunidad es responder a la pregunta: ¿quién ha hecho esta acción? ¿Quién es su agente, su autor? (...) La respuesta sólo puede ser narrativa. (...) La historia narrada dice el quién de la acción. Por lo tanto, la propia

identidad del quién no es más que una identidad narrativa. (Ricoeur, 1996: 997).

Las teorías de Ricoeur comportan uno de los fundamentales constructos teóricos para este estudio, que nos lleva a apropiarnos de su análisis de la identidad y a entender la práctica narrativa como una experiencia de pensamiento por la que el lector se ejercita en habitar mundos extraños. La tesis central de Ricoeur supone que la narración lleva al mismo tiempo el concepto de la acción al nivel de la *praxis* de Aristóteles, en el sentido de que a través de la narración se hace el propio actuar humano.

Asimismo, entendemos desde la filosofía del citado autor, el concepto de metáfora (“el como si”) como elemento transcendente en la lectura literaria en la que diferenciamos, siguiendo a Lewis (2008), dos conceptos fundamentales en la recepción de la obra. Por una parte el verbo “**usar**” el texto literario; por otra parte, “**recibir**” la obra literaria que se funde con la teoría transaccional de Rosenblatt, y con el pensamiento de Chambers (2008) en lo que concierne a dejar que el texto trabaje en el lector y pueda acceder a otras experiencias:

El que “usa” la obra quiere usar ese contenido: como pasatiempo para momentos de tedio o angustia, como mero ejercicio mental, como guía para construir castillos en el aire, o quizá, como fuente de la que extraer “filosofía de vida”: En cambio, el que la “recibe” quiere detenerse en ese contenido, porque, al menos durante cierto tiempo, lo considera un fin en sí mismo.

(...), el que “usa” la obra nunca hace un uso pleno de las palabras, y, de hecho, prefiere las palabras que excluyen esa posibilidad. Le basta con captar el contenido en forma rápida y aproximativa, porque sólo le interesa usarlo para sus necesidades del momento. (Lewis, 2008: 92-93).

La noción de distancia nos transporta a las reflexiones poéticas sobre la lectura de Pascal Quignard en su libro *El lector* (2008). Ese obsesivo lector –el yo del narrador– que habla a un usted de un él que tal vez ha desaparecido devorado por los libros, describe cómo en toda lectura se desvanece, se diluye, se esfuma la realidad y, así, el lector se entrega al libro en una espera solitaria y fuera del tiempo:

Pues el libro es un mundo en falta. Quien lee a libro abierto lee a mundo cerrado. Lugar extraño al que vino, en el que se intercambió, desapareció. Enigmáticos limbos, lugares de las ausencias de almas, mortinatas, cuyo contrato es precario, donde todo libro y quien lo lee están expuestos a una metamorfosis incognoscible, violentamente recíproca, solitaria, silenciosa. (Quignard, 2008: 78).

Este pensamiento prioriza el distanciamiento del lector con su realidad inmediata en el acto de la lectura, el alejamiento y la emigración de las propias experiencias. Para Quignard, esa distancia se produce cuando el lector se hunde en el libro:

Así el lector y el libro en el cual se hundió sin fingimiento. En el cual fue compelido a esa peripecia que no le emocionó tanto como le denegó lucidez, cálculo, meditación. En el cual fue condenado a esa salida de sí mismo, a ese alejamiento de sus propias obsesiones, a esa emigración de su enigma, de sus aspiraciones, de sus experiencia, a esa expatriación o ese desplazamiento de los modos de su lengua, a esa evacuación de sus recuerdos, a esa explosión de sus rencores y de sus odios, a esa irrealidad al fin y al cabo, esa vida de letras y de palotes de heterógrafo a pesar de la soledad. (Quignard, 2008: 81)

Palabras que connotan y aluden a la distancia como clave en la comunicación literaria en la que las emociones son, según este escritor:

Como esos animales que residen en los libros, que se los comen, son nuestras emociones. Las emociones, como no se despliegan y no se precisan más que de acuerdo con la capacidad del lenguaje de quien se ve afectado por ellas, como no residen más que en los libros, somos esos animales que nos alimentamos de ellas. Toda experiencia, toda formulación de experiencia, son librescas. (Quignard, 2008: 91).

Se resalta, por tanto, el carácter metafórico del lenguaje literario, y es éste el que ayuda a la comprensión y construcción del individuo. A través de las obras literarias el lector se alimenta y se apropia de palabras y, al mismo tiempo, es afectado por ellas. En este proceso, la metáfora, como propone Ricoeur, representaría esa forma de expresión, de representación de la realidad, que aporta una manera de mirar el mundo, de reescribirlo y habitarlo.

La suma de estas ideas la recoge Compagnon (2008) en *¿Para qué sirve la literatura?* La respuesta se encierra en la siguiente cita:

El ejercicio nunca cerrado de la lectura sigue siendo el lugar por antonomasia del conocimiento de uno mismo y del otro: del descubrimiento, no ya de una personalidad compacta, sino de una identidad obstinadamente en devenir. (Compagnon, 2008: 71).

Así pues, siendo lo propio de la literatura el “análisis de las relaciones siempre particulares que ponen en comunicación las creencias, las emociones, la imaginación y la acción, contiene un conocimiento insustituible sobre la naturaleza humana” (Compagnon, 2008: 58). Por ello, la lectura literaria se muestra como un camino abierto que se le ofrece al individuo para el conocimiento de sí mismo y del otro, para la construcción de una identidad en constante devenir.

3.5.- De la Estética de la Recepción y la teoría de las Respuestas Lectoras al enfoque de lectura en el contexto de la investigación

En 1977, la publicación del artículo de Aidan Chambers “The Reader in the Book” instaba a desarrollar un método crítico que tomara en cuenta el lugar de los lectores dentro de la obra literaria. En sus argumentos confluían, por una parte, los avances de la Estética de la Recepción sobre el lector implícito y, por otra, la convicción de que el interés hacia la literatura infantil y juvenil no podía separarse de la consideración de los niños y jóvenes como lectores. Esta idea resultaba novedosa en aquellos años y apelaba a la crítica con estas palabras:

Necesitamos un método crítico que tome en cuenta al niño como lector –lo que significa incluirlo, en vez de excluirlo-, que nos ayude a entender mejor un libro y a descubrir qué busca el lector. Necesitamos un método crítico que nos hable sobre el lector en el libro.

Me parece que toda la literatura es una forma de comunicación, una manera de decir algo. Samuel Butler una vez observó que se necesitan dos para decir una cosa, un emisor y un receptor, un oyente y un hablante. Entonces, si la literatura es una manera de decir algo, requiere de un lector para completar la obra. Y si esto es así, como estoy convencido de que es, también es verdad que un autor se dirige a alguien cuando escribe. Ese alguien ha venido a llamarse “el lector implícito”. (Chambers, 1995; trad. 2008: 64).

Hoy en día, esta percepción del lector como parte del discurso literario está suficientemente consolidada y ha tenido consecuencias en la manera en cómo se miran

los libros infantiles produciendo estudios significativos⁷.

Al mismo tiempo que la Estética de la Recepción, en los países anglosajones va gestándose la teoría de las Respuestas Lectoras, la cual reaccionaba a los postulados de la “Nueva Crítica” que proponía una enseñanza de la literatura basada en la idea de que el significado de un texto sólo está en el lenguaje del texto, y se accede a través de la “lectura apegada” en la que el lector debe despojarse de sus emociones y pensamientos y de la intención del autor.

Uno de los textos más influyentes en la teoría de las Respuestas Lectoras, es el estudio de Rosenblatt (1938; trad. 2002), *La literatura como exploración*⁸. En este trabajo –clave para esta tesis- se encuentra el germen de la **teoría transaccional** según la cual la lectura supone una interacción recíproca (transacción) entre texto y lector, el lector elabora significados vinculando al discurso literario sus emociones y experiencias.

La relación entre el lector y los signos sobre la página avanza como en un movimiento de espiral que va de uno a otro lado, en el cual cada

⁷ El grupo de la Universidad de Zaragoza, *Educación para la Lectura. Literatura Infantil y Juvenil y Construcción de Identidades* (ELLIJ), centra su objeto de estudio en tres ejes fundamentales: educación y lectura literaria, Literatura Infantil y Juvenil y construcción de identidades. El marco de sus investigaciones parte de los constructos teóricos de Bruner (1986), Lewis (1961), Rosenblatt (1978; 2009) Ferreiro (2001), Chambers (2007; 2008), Mendoza (2004), Sipe o Petit (1999; 2001; 2008; 2009) entre otros, además de los presupuestos de la Estética de la Recepción o los de la Teoría de las Respuestas Lectoras. Los proyectos realizados han focalizado sus objetivos en la educación lecto-literaria, atendiendo al lector y a su manera de ubicarse en el discurso para construir sentidos. Entre las actividades realizadas por el grupo y los investigadores, resaltamos el proyecto: “Leer mirando: el libro- álbum en la promoción de hábitos lectores”. En esta línea, la publicación de la profesora Tabernero (2009): “Leer mirando: El libro-álbum en la promoción de hábitos lectores. Claves para una poética de su lectura” en Grupo Hexágono, *I Encuentro Internacional de Estudio y Debate. "Literatura Infantil y Matices"*. Octubre, 2009 Tarazona (Zaragoza). Asimismo, entre los proyectos en curso, cabe mencionarse: “Libro ilustrado y lector adolescente. Desarrollo de hábitos lectores en la Educación Secundaria”. Proyecto en colaboración con el Instituto de Educación Secundaria de Sariñena, Huesca, y el IES Ramón y Cajal de Huesca. En esta investigación se analizan las respuestas lectoras del adolescente ante el libro ilustrado en la discusión literaria. El corpus seleccionado refleja autores clásicos.

⁸ La primera edición en inglés del texto de Rosenblatt se publica en 1938 y la edición en español no llega hasta el 2002 publicada por Fondo de Cultura Económica.

uno es continuamente afectado por la contribución del otro. El lector se aproxima al texto con cierto propósito, ciertas expectativas o hipótesis que guían sus elecciones desde el residuo de experiencias pasadas. El significado emerge en ese continuo dar y tomar del lector con los signos impresos en la página. (Rosenblatt, 1938; trad. 2002: 53).

El texto de Rosenblatt propone el análisis del papel del lector en el proceso, en la evocación que ocurre durante la lectura y a lo que sucede después de la lectura. Para esta teórica, la lectura imaginativa surge cuando se centra la atención a lo que las palabras evocan en el lector y, de este modo, la experiencia literaria brinda la oportunidad de ayudar a los lectores a pensar de manera racional sobre problemas en los que están emocionalmente involucrados:

La experiencia literaria puede brindar la tensión emocional y las actitudes en conflicto de las que surge el tipo de pensamiento que puede asimilarse después a la conducta real. El carácter emocional de la respuesta del estudiante a la literatura ofrece la oportunidad de desarrollar la capacidad de *pensar racionalmente dentro de un contexto teñido de emocionalidad*. Además, la situación de enseñanza en la cual un grupo de alumnos y un maestro intercambian punto de vista y se estimulan unos a otros para alcanzar una comprensión más clara puede contribuir en muy gran medida al desarrollo de esos hábitos de reflexión. (Rosenblatt, 2002: 250).

Este enfoque ha sido crucial para la enseñanza de la literatura desde una concepción de la lectura literaria en la que el lector es considerado y contribuye con sus experiencias y emociones a la elaboración del significado.

Rosenblatt describe el proceso de recepción y comprensión del texto literario a partir de la experiencia lectora, considerando la literatura como un elemento esencial en la educación de las personas. Su teoría presta atención a la vertiente afectiva de la

lectura literaria, al primer encuentro con el texto, a las expectativas del lector, y a la aportación de la experiencia previa del lector que posibilitará el diálogo, la transacción con el texto:

La singularidad de la transacción entre el lector y el texto no es inconsistente con el hecho de que ambos elementos de esta relación tiene orígenes y efectos sociales. Es obvio que si cada autor fuese completamente diferente de todos los demás seres humanos, y si cada lector fuese por entero único, no podría haber comunicación. Hay muchas experiencias que todos tenemos en común: nacer, crecer, amar, morir. (Rosenblatt, 2002: 54).

Existen amplias definiciones sobre el término de “**respuestas**”. Por ejemplo, de acuerdo con Knickerbocker y Rycik (2002: 205): “(...) la respuesta es un grupo de interacciones emocionales e intelectuales con un texto que se van desarrollando y pueden evidenciarse externamente”. Según Meek (1990): “las respuestas a la lectura son siempre más lectura, re-contar, versiones, renovaciones, y también conexiones del texto a la vida y de la vida al texto”. Teniendo en cuenta la amplitud del concepto, Cooper (1985) explica que al utilizar el término “respuesta” se le asigna mayor importancia al papel del lector en el proceso, ya que el término recoge las particularidades del lector y extiende la idea del proceso lector a lo que sucede no sólo durante la lectura (evocación y evaluación), sino a lo que ocurre después.

Entre los estudios sobre la enseñanza de la literatura desde la teoría de las Respuestas Lectoras se podrían citar, entre otros: Protherough, R. (1983): *Developing Response to Fiction. English, Language, and Education*; Corcoran, B. y Evans, E. (Eds.) (1987): *Readers, Texts, Teachers*; Cox, C. y Many, J. (Eds.) (1992): *Reader Stance and Literary Understanding*; Corcoran, Hayhoe Y Pradl (1994): *Knowledge in*

the Making: Challenging Texts in the Classroom.

Los trabajos de Fish (1980), en los que afirma que el texto es creado por el lector, intentan buscar una solución a la preocupación por el significado de la obra en relación con la interpretación de los lectores. Cuestión que en la tradición occidental la autoridad se alojó en el autor y el texto. Este autor propone que los significados personales se regulan mediante la **comunidad interpretativa** de lectores en una decisión colectiva basada en lo que se entiende socialmente por literatura. En este sentido, para Rosenblatt e Iser, el texto y el lector se colocan en igualdad de importancia. Esta noción de comunidad interpretativa ha sido muy utilizada para describir las discusiones sobre lecturas en la escuela y donde algunas situaciones de aula originan que las interpretaciones de los textos sean compartidas por una comunidad de aprendices.

Las investigaciones basadas en las Respuestas Lectoras, se pueden clasificar en diversas corrientes según el objeto de estudio observado en las respuestas. Beach (1993, 1992) ofrece la siguiente distinción:

- Las **corrientes textuales** se centran en la transacción que ocurre entre las convenciones del texto y la comprensión de los lectores de estos textos. La investigación con este enfoque observa cómo los lectores y los escritores seleccionan, aplican y reformulan estas convenciones cuando responden o producen textos. En este tipo de corrientes resulta de la máxima importancia la observación del tipo de conexiones intertextuales que los lectores establecen a partir del texto que leen.
- Las **experienciales** tratan de explicar la manera en que los lectores se implican con los textos literarios como espectadores, y cómo utilizan su

imaginación y estrategias de evocación para construir un mundo secundario. Así, se centran en observar cómo los lectores explican la utilización de estas estrategias o cómo éstas se pueden propiciar en el aula.

- Las diversas **corrientes psicológicas** se orientan en el análisis de los procesos cognitivos mediante los cuales los lectores dan sentido a un texto. Las teorías influenciadas por la psicología cognitiva intentan dilucidar los procesos que se activan en la mente del lector para comprender el texto y las dificultades de comprensión. Las influenciadas por el psicoanálisis exploran cómo los lectores proyectan en el texto sus propias vivencias.
- Las **corrientes sociales** se ocupan de la influencia del contexto social en la transacción entre el lector y el texto. Este tipo de foco multidisciplinar se interesa por la retórica, los aspectos pragmáticos de los textos, la historia y la sociología. Al investigador, por ejemplo, le interesa observar qué tipo de representaciones acerca del autor implícito o la audiencia implícita de un texto puede hacerse el lector, y cómo se incluye o se excluye como lector implícito de ese texto.
- La instancia retórica de las **corrientes culturales** comprende los textos como eventos que involucran prácticas culturales relacionadas con el género, la raza, la ideología, entre otros. En este sentido, las investigaciones se ocupan en observar la posición del lector de acuerdo a su cultura, y la influencia que ejerce la cultura en las respuestas del lector.

Otro teórico que también se ha centrado en el lector para analizar el fenómeno literario, ha sido Culler quien desde el estructuralismo, ha teorizado sobre el conocimiento de las convenciones de los textos por parte de los lectores. Para este autor, en *La poética estructuralista* (1978), leer es una actividad convencional en la que las normas se van adquiriendo a lo largo de la educación literaria. A este respecto existirían dos convenciones primordiales que harían posible la lectura literaria: la primera respondería a la “regla de significación”, por medio de la cual los lectores interpretan la obra literaria como una metáfora de la experiencia humana; y la segunda sería la noción de “coherencia metafórica”, que indica la manera en que los lectores entienden un texto literario no sólo a nivel personal, sino también en cuanto a lo que el texto significa dentro de un contexto histórico-literario.

Siguiendo con este planteamiento, el crítico Rabinowitz (1987) estudia las convenciones durante el proceso de lectura, y sugiere un sistema de cuatro tipos de reglas que acontecen de manera no explícita entre el autor y su lector:

- Reglas de noticia son aquellas en las que el lector sabe que el texto señala la importancia de alguna de sus partes (títulos, los inicios, por ejemplo).
- Reglas de significación, el texto señala a qué elementos darles valor simbólico o semántico.
- Reglas predictivas son las que el lector relaciona elementos de acuerdo a patrones que conoce.
- Reglas de coherencia como aquellas que consisten en una visión totalizadora que funde las inconsistencias del texto en un todo.

Cabe señalarse que para Rosenblatt el interés por las convenciones interpretativas de autores como Culler o Fish, pueden suponer el fomento de interpretaciones abstractas de los textos. Esta estudiosa concede mayor importancia a los elementos evocativos en la transacción entre el lector y el texto frente a los significados previamente establecidos.

Los textos construyen un espacio para los lectores, sin embargo, aprender ese movimiento de acercarse y distanciarse del texto forma parte de los aprendizajes que se deberían alcanzar y promover en la institución educativa. Como se ha señalado anteriormente en este capítulo, la implicación del lector en el texto ha sido ampliamente tratada por Lewis (2008) quien aboga por la lectura distanciada, concepto clave en esta investigación.

Por tanto, es destacable la implicación de dos nociones enraizadas con la Teoría de las Respuestas Lectoras: **la noción de distancia** entendida en términos de la actitud del lector frente a la obra, y en relación con la posición que el texto concede a sus lectores. A este respecto, parece que las novelas realistas en forma de diario, narradas por jóvenes que tratan problemas afines a sus lectores, son obras que buscan la cercanía, la identificación, mientras que obras de fantasía o experimentales, con múltiples narradores, proponen realidades lejanas a la realidad inmediata del lector y, por tanto, son más distanciadoras retando a los jóvenes a salir de sí mismos y conocer otras realidades posibles.

Entre los trabajos que siguen la idea del **lector como espectador**, Applebee (1985) observa cómo se forma esta actitud desde las primeras edades y, Langer (1995), identifica cuatro posiciones del lector con respecto al mundo de ficción:

- La posición de estar fuera y dar un paso hacia la narración. Esta ubicación suele darse al inicio de las narraciones, cuando el lector se aproxima al texto y especula, infiere y formula hipótesis acerca de lo que trata la narración, aportando ideas superficiales.
- Estar dentro y moverse. En esta posición, según Langer, el lector ha pasado de sus ideas iniciales a la inmersión en el mundo del texto, construyendo una visión de este mundo. Su visión combina su conocimiento personal con el conocimiento que le aportan el texto y el contexto de lectura. En esta instancia, el lector está construyendo y probando significados posibles.
- Dar un paso hacia afuera y repensar lo que se sabe. Si en las posiciones anteriores, el lector ponía su experiencia del mundo al servicio del texto, en esta instancia ocurre lo contrario: el lector trae su conocimiento del texto al mundo para añadirlo a su repertorio de conocimientos y experiencias.
- Salir del texto y objetivar la experiencia. El lector se distancia de su visión, reflexiona y analiza el significado total, cómo funciona y por qué.

Por otra parte, Protherough (1983) ofrece una clasificación de tipos de lectura posibles de acuerdo a las acciones que realiza el lector, las cuales suponen diferentes grados de distancia en relación al texto: proyectarse en el personaje, proyectarse en la situación, asociar el lector y el texto, observar distanciadamente y evaluar la obra de forma desprendida.

El segundo concepto de interés, se refiere a la instancia desde la teoría transaccional de Rosenblatt. Las **instancias de lectura** son tanto una característica de los textos como una actitud del lector ante la obra literaria, por ello adquieren un significado relevante en esta investigación ya que nos interesa investigar la posición del lector objeto de este estudio frente al texto literario, la transacción entre lector y texto y la categorización de las respuestas que emergen en la experiencia de la lectura. De acuerdo con Rosenblatt (2002), existen múltiples instancias de lectura, o focos de atención del lector durante la transacción. Estas instancias se localizan en algún punto del continuum que une dos polos, que son la instancia eferente y la instancia estética. En la **instancia eferente**, el lector se aproxima al texto esperando obtener información, enfocándose en retener las ideas que se presentan y en los referentes públicos y compartidos de las palabras. En cambio, en la **instancia estética** el foco del lector se dirige a su propia evocación del texto, a sus ideas, sensaciones, sentimientos, a los movimientos con los que el lector pone en juego sus emociones.

Aunque en la lectura literaria suele predominar la instancia estética por parte del lector, seguramente en ella también hay una parte eferente. En un texto literario, esta instancia eferente consistiría, por ejemplo, en enfocar la lectura en el análisis de los elementos de la narración o el reconocimiento del contexto de producción de la obra. En definitiva, de las dos instancias que conforman el continuum, se desprenden dos tipos de textos: los literarios o estéticos, y los funcionales o eferentes; aunque queda claro que ambos pueden leerse desde una u otra actitud.

Desde esta línea, se han identificado dos maneras de enseñar la lectura literaria: la

enseñanza estética y la enseñanza eferente. Sirvan a modo de ejemplo las propuestas de Zarrillo y Cox (1992), y Many y Wiseman (1992). El listado de actividades que proponen Zarrillo y Cox sería el siguiente:

Para la **enseñanza estética** señalan:

- Escoger los libros, la situación de lectura y la manera en que se quiere responder.
- Prestar atención selectiva a una parte del texto.
- Imaginar y construir visiones.
- Relacionar asociaciones y sentimientos con la lectura.
- Hacer hipótesis y extender la historia.

Como **actividades eferentes** sugieren:

- Reconocer las estructuras lingüísticas.
- Ampliar el vocabulario y las estructuras léxicas.
- Fijarse en los elementos editoriales de un libro.
- Prestar atención al contexto de la historia.
- Extraer información del texto.
- Análisis de los componentes de la narración.
- Buscar patrones o repeticiones en los textos.
- Utilizar el texto para realizar alguna actividad.

Creemos que la lectura eferente y la lectura estética deben combinarse en las líneas de la educación literaria, de tal modo que la competencia literaria se construya a

través de la combinación de la instancia estética (situación de lectura, emociones, comentarios, hipótesis, continuar la historia, sentir con ella) y la instancia eferente (elementos narrativos, procedimientos, análisis editorial, contexto histórico, vocabulario, etc...). Por ejemplo, Sipe (2000) aboga por un balance educativo entre los aspectos eferentes y estéticos de la lectura.

Pike (2003), por su parte, propone crear un modelo sobre la lectura de los adolescentes que incluya tanto las transacciones emotivas como las intelectuales y, que considere a los tipos de lectores en relación a los tipos de textos. Este estudioso conforma un modelo de seis **tipologías lectoras**: el lector asociativo, el investigador, el especulativo, el afectivo, el cognitivo y el pasivo.

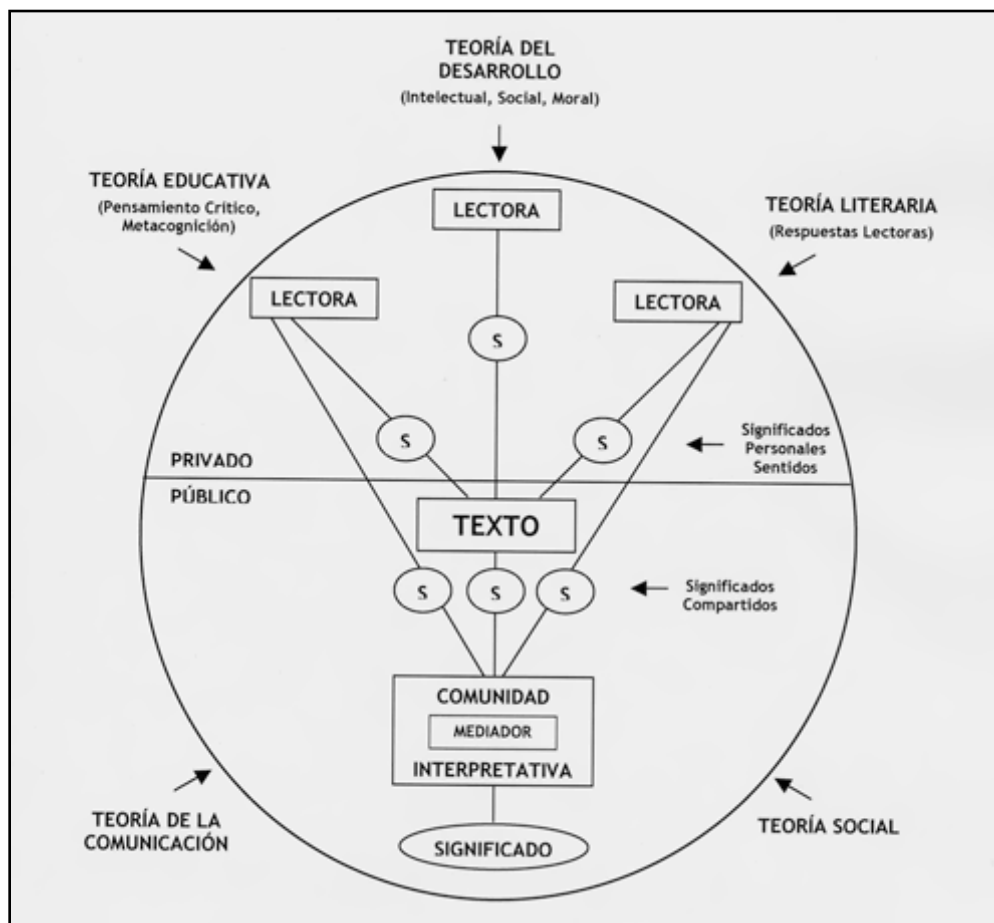
- **Lector asociativo**: intenta asociar los poemas a su propia vida y goza del texto en cuanto a que es relevante para su propia experiencia; responde más al texto como estímulo que al texto como marco para la interpretación.
- **Lector afectivo**: juzga un texto por su impacto afectivo. Suele tener un encendido encuentro con los textos y puede ser excesivamente dependiente del impacto emocional a la hora de valorar un texto. Respondería al texto como estímulo.
- **Lector investigador**: como todos los buenos detectives cree en solucionar el texto generando hipótesis que se desechan cuando hay más información. Para este lector, puede ser tan frustrante tener muchas pistas como tener demasiado pocas. Por otra parte, aunque trae al texto lo emocional, lo deja de lado si esto puede nublarle el juicio o le impide alcanzar una solución.

- **Lector especulativo:** es el filósofo del grupo y adopta un punto de vista distante, derivando su satisfacción de la complejidad en un texto. Se podría caracterizar por la capacidad para formular preguntas, y por otro lado, en la transacción lector-texto le da más importancia al texto que al lector.
- **Lector cognoscitivo:** goza especialmente del esfuerzo mental requerido para descifrar el significado del texto. Este proceso de pensar, le aporta satisfacción y le permite desarrollar su capacidad de utilizar la lógica y la imaginación.
- **Lector pasivo:** a diferencia de los anteriores tipos de lectores, este lector no es activo. Este lector no responde generalmente al texto ni como estímulo ni como marco de interpretación. En consecuencia encuentra frustrante el proceso de leer un texto. Este lector no se puede enganchar en la construcción activa del significado y tiene generalmente una actitud negativa hacia la lectura literaria.

En la **discusión literaria** el encuentro con diferentes estilos de lectores es enriquecedor, ya que cada lector puede aprender por el simple intercambio. Pike (2003), citando a Edwin Webb dice: “la lectura de literatura se convierte en una experiencia de colaboración cuando se hace el significado a través de las respuestas personales y de las compartidas. Estas respuestas son perceptivas, afectivas, estéticas y también intelectuales”.

Una de las principales aspiraciones del proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura, según la Teoría de las Respuestas Lectoras, es contribuir a que los aprendices profundicen durante las discusiones literarias, las cuales se convierten en

espacios que constituyen una **comunidad interpretativa** que comparte la lectura de un texto y construye y consensúa significados a partir de las respuestas individuales. En este sentido, el gráfico de Vandergrift (1990) esquematiza con claridad la situación interpretativa y las posibles miradas en la construcción colectiva de significados en el aula:



En el cuadro se observa cómo en una situación de aula los significados (S) al hacerse públicos, al compartirse dentro de una comunidad interpretativa pueden llegar a formar significados colectivos. En estas situaciones, la mediación contribuye al proceso. Las distintas teorías, en el exterior del círculo que define la situación interpretativa, señalan las posibles miradas que pueden ayudar a la comprensión de la

discusión literaria en el aula. En definitiva, las discusiones en el aula podrían considerarse “espacios de elaboración de sentido”, “espacios interpretativos” o contextos de conocimiento compartido siguiendo las teorías de Mercer y Edwards (1994, 2001).

De acuerdo con Protherough (1983), en su artículo “Deveoloping Response to Fiction”, las características de las respuestas en el aula se referirían a:

- Se transmiten retrospectivamente a través de palabras.
- Son únicas y no son predecibles.
- No son fáciles de separar de las respuestas del maestro.
- Pueden ser modificadas por el grupo.

En esta investigación, el interés suscitado por las respuestas lectoras de los lectores inmigrantes, se origina, por una parte, como posible línea de investigación con el fin de profundizar sobre el discurso literario en la construcción de identidades, atendiendo principalmente al lector y a su manera de ubicarse en el discurso para elaborar sentidos. Por otro lado, surge con el fin de aportar criterios para la selección y configuración de itinerarios textuales en los procesos de acogida con jóvenes inmigrantes.

Por ello, se tendrán en cuenta los factores que señala Golden (1992) como condicionantes en las respuestas lectoras en el aula:

- Lo que la profesora o el libro de texto consideran que es importante acerca del texto literario y las estrategias de lectura que ambos proponen.

- El tipo de participación esperado en las actividades que sugiere la profesora.
- El propósito de enseñanza que se ha establecido en relación con el texto literario.
- El texto literario y su capacidad para generar respuestas.

Algunos teóricos como Beach (1993), consideran que en las conversaciones literarias los alumnos dicen lo que ya saben, sin embargo, las conversaciones con un valor exploratorio no parecen desarrollarse en las formas de proceder de la escuela. Así, señalan que una situación regulada por objetivos educativos podría favorecer la construcción de respuestas más profundas, en las que el papel mediador del profesor en la construcción de este tipo de respuestas ha sido objeto de reflexión y de investigación. Beach (1993: 118) explica que: “la calidad de las respuestas de los alumnos, su deseo de explorar y extender sus respuestas, dependen fuertemente del propio deseo del maestro de que ellos participen en conversaciones que absorban sus pensamientos”. Las investigaciones de Arizpe y Styles (2003) y de Siro (2004) muestran cómo el contacto repetido con un texto literario permite que las respuestas vayan haciéndose cada vez más profundas y elaboradas.

Beach (1993) observa que los profesores no suelen tener conciencia de las diferencias que existen entre la mirada que el profesor tiene del texto después de haberlo leído, analizado en repetidas oportunidades, y las miradas de los alumnos durante su primera lectura. Este teórico postula que “los profesores deben recuperar la perspectiva inicial del lector y reconocer que es probable que los alumnos no sean

igualmente capaces de inferir la coherencia de la totalidad” (Beach, 1993: 30). Desde estos supuestos, la escuela constituye un contexto fundamental para la construcción de respuestas lectoras, donde los componentes (lectores, texto literario y mediador) y los diferentes condicionantes configuran una situación de enseñanza-aprendizaje muy compleja y rica, en la que las respuestas individuales forman parte de procesos interpretativos.

Estas teorías se han aplicado al **contexto multicultural** de esta investigación con el objetivo de investigar en las interacciones que se pueden producir entre el lector inmigrante y el intertexto, en el intercambio de opiniones con lectores de diferentes lenguas y culturas de origen, en la construcción de conocimientos compartidos y en la creación de una comunidad interpretativa, donde la discusión literaria, tal vez, pueda aportar claves sobre la construcción de un discurso multicultural que propicie la (re) construcción de identidades.

El resumen de todo lo que se ha expuesto hasta ahora lo propone Aidan Chambers en *Dime* (1993; trad. 2007), *El ambiente de la lectura* (1991; trad. 2007) y en *Conversaciones* (1995; trad. 2008), el modelo de la discusión y las respuestas del lector con sus implicaciones, más la labor del “facilitador”⁹. Las reflexiones de este teórico sobre la relación entre lectura, literatura y lectores, pueden contribuir a profundizar sobre cómo el discurso literario contribuye a construirse como individuos dentro de una comunidad:

Una vez que somos capaces de hablar, las historias que nos cuentan responden nuestras preguntas sobre quiénes somos, de dónde venimos y por qué estamos aquí. Escuchamos historias sobre nuestra familia, sobre nuestra comunidad y sobre el mundo; y a través de ellas nos

⁹ Nos referiremos detenidamente en el capítulo siguiente a la obra de Chambers como propuesta que adoptamos para las sesiones de lectura en el contexto de esta investigación.

ubicamos en el tiempo y en el espacio y lentamente construimos identidades que llamamos por nuestro nombre. (Chambers, 1991; trad. 2007: 66).

Para terminar, nos referiremos a las posibilidades del **hipertexto literario** (Landow, 1997, 2008, 2009) como instrumento para formar al lector inmigrante en el espacio intertextual de una cultura (Culler, 1998; Mendoza, 2004, 2006, 2008, 2010), en este caso, de la cultura receptora. Consideramos que el lector inmigrante necesita textos que vayan componiendo su “intertexto lector” (Mendoza, 2001) en español como su segunda lengua.

A su vez, se incorpora al estudio el concepto de hipertexto didáctico (Mendoza, 2010: 152; Landow, 2009: 341) en lo que concierne al aprendizaje constructivo, la elaboración cognitiva, la reestructuración de la información (Leibbrandt, 2008; Romero y Sanz, 2008) con el fin de profundizar en la vinculación entre hipertexto electrónico, discurso literario y formación del lector (Mendoza, 2010: 149).

Desde este planteamiento, se extiende este marco teórico con la vertiente didáctica de la hipertextualidad como pilar básico en la construcción de un lector activo y reflexivo, y todas las habilidades y estrategias de carácter cognitivo que implica y desencadena el acto de leer (Mendoza, 2004, 2008). En suma, la proyección que aporta el hipertexto literario en la (re)construcción de las identidades de los lectores inmigrantes.

CAPÍTULO 4: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1.- Preguntas, hipótesis y objetivos de investigación

4.1.1.- Preguntas e hipótesis de investigación

Los cambios sociales producidos en las sociedades contemporáneas a causa de la irrupción de los medios de comunicación de masas y de las nuevas tecnologías de la información han contribuido a alimentar la ficción propia de los seres humanos ofreciendo otros canales de formación del imaginario colectivo. Esta realidad, suscita la siguiente reflexión en Emilio Lledó (2009):

Esa excesiva información que los medios de comunicación nos ofrecen, a través de sus distintos lenguajes, colabora, muchas veces, a encastillarnos en un reducto donde emergen nuestros miedos, nuestras alimentadas obsesiones; donde aparecen también los “imaginarios” con los que esos medios elaboran la sustancia de la realidad en los derroteros de intereses económicos: intereses de poder. Nunca ha sido más arrolladora la maquinaria para crear alienación, para aniquilar. (Lledó, 2009: 124).

Según Lledó (2009), la alienación se produce a través de un conglomerado de tensiones, obsesiones e ideas que se construyen con lenguajes falsos. Para este filósofo, cuando una sociedad se encuentra en estado de crisis de los puntos de referencia, el camino que propicia en el individuo el desarrollo de su propio pensamiento es el lenguaje de la literatura:

En las letras de la literatura entra en nosotros un mundo que, sin su compañía, jamás habríamos llegado a descubrir. Uno de los prodigios

más asombrosos de la vida humana, de la vida de la cultura, lo constituye esa posibilidad de vivir otros mundos, de sentir otros sentimientos, de pensar otros pensamientos que los reiterados esquemas que nuestra mente se ha ido haciendo en la inmediata compañía de la triturada experiencia social y sus, tantas veces, pobres y desazonados saberes. (Lledó, 2009: 125).

La “sintaxis de la literatura”, como se refiere Lledó, conforma “un mundo hecho lenguaje, argumentado y construido desde un infinito espacio donde todo el decir, es posible” (2009: 125). En la misma línea, Bruner (2004) recomienda, contra la “larga noche gris”, la lectura literaria como un instrumento de la libertad, de la imaginación y de la razón:

He tratado de demostrar que la función de la literatura como arte es exponernos a dilemas, a lo hipotético, a la serie de mundos posibles a los que puede referirse un texto. He empleado el término “subjuntivizar” para hacer al mundo más flexible, menos trivial, más susceptible a la recreación. La literatura subjuntiviza, otorga extrañeza, hace que lo evidente sea menos, que lo incognoscible lo sea menos también, que las cuestiones de valor estén más expuestas a la razón y la intuición. La literatura, en este sentido, es un instrumento de la libertad, la luminosidad, la imaginación y, sí, la razón. Es nuestra única esperanza contra la larga noche gris. (Bruner, 2004: 140).

Sin embargo, parece que la escuela se ha alejado del papel que ejerce la literatura en el desarrollo personal, social e intelectual del adolescente para el conocimiento de uno mismo y del otro. Por ello, quizá fuera conveniente repensar y reflexionar sobre cómo el ser humano da sentido a lo que es y a lo que le sucede. ¿Puede el individuo vivir sin historias? ¿cómo se fabrica la identidad? ¿en qué medida el sujeto se define

desde la hipertextualidad e intertextualidad ? ¿cómo se elaboran los mundos interiores, y en consecuencia, la relación del individuo con el mundo exterior? En este sentido, resultan pertinentes las palabras de Jorge Larrosa:

Yo creo en el poder de las palabras, en la fuerza de las palabras, en que nosotros hacemos cosas con palabras y, también, en que las palabras hacen cosas con nosotros. Las palabras determinan nuestro pensamiento porque pensamos (...) desde nuestras palabras. Y pensar no es sólo “razonar” o “calcular” o “argumentar”, como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa. (Larrosa, 2003: 86).

Por otra parte, cuando a Roland Barthes (1979: 84) le preguntaron por el significado de la literatura contestaba: “Literature makes the meaning and the meaning makes life”. De esta manera, para esta justificación se asume este supuesto: “la literatura como creadora de significado, y el significado como creador de vida y de sentido”. El segundo presupuesto, se refiere a la lectura literaria como un medio para la construcción de la identidad del individuo (Barthes, 1979; Bruner, 2002; Larrosa, 2003 -entre otros).

Así, las **preguntas** surgidas en el momento inicial del estudio se relacionan con el estado de la cuestión y emergen del análisis de necesidades del adolescente inmigrante, en relación a su proceso de acogida en la sociedad receptora y de aprendizaje del español:

- ¿Qué aportaría la lectura literaria al adolescente inmigrante en su proceso de incorporación a la nueva sociedad y en el aprendizaje del español como su segunda lengua?

- ¿Sería necesario incorporar el discurso literario en los actuales programas curriculares de español como L2 para alumnado inmigrante en el contexto educativo de la Educación Secundaria Obligatoria?

Estas preguntas encierran en sí mismas los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo facilitar el encuentro entre el texto literario y el adolescente inmigrante?
- ¿Cómo leer y escribir en español como L2 para reconstruir la identidad?
- ¿Con qué criterios seleccionar lecturas literarias para el aula de español?
- ¿Qué textos literarios contribuyen a la construcción de identidades de adolescentes inmigrantes de niveles A2 y B1 de español?
- ¿Qué ocurre con la educación lecto-literaria del alumnado inmigrante?

El conjunto de estas preguntas nos conducen a formular las **hipótesis de investigación**:

Hipótesis 1: Metodológicamente el paradigma *Dime* de Aidan Chambers (2007, 2008, 2009) podría reportar la flexibilidad necesaria para la formación de un lector reflexivo. Conversar sobre las lecturas, compartir las inquietudes que cada libro provoca podría ayudar a construir, disfrutar y dar sentido a la experiencia de la lectura de los jóvenes inmigrantes (Tabernero, 2011). Chambers identifica en el proceso de lectura una serie de actividades circulares, una lleva a la otra, de manera que estas actividades constituyen lo que él denomina el “**círculo de la lectura**” (Chambers, 1991; trad. 2007: 15). Este círculo se inicia con la selección de un libro para leer, sigue

la escucha en voz alta de la lectura, y después la conversación formal, la respuesta como una secuencia que retorna nuevamente el inicio, de modo que el final es el inicio y el comienzo siempre es el final.

Para este autor no se trata tanto de lo que sucede en la cabeza del lector, sino lo que los lectores deben hacer para que la lectura sea posible. Este enfoque lo propone Chambers para lectores que comienzan, así en esta investigación se intentará aplicar para lectores inmigrantes que inician su andadura en la lectura de textos literarios de su segunda lengua.

El modelo de discusión junto con la labor del *facilitador* a través de la estructura de preguntas básicas que sugiere Chambers, tal vez ofrezca un conocimiento sobre cómo el discurso literario puede contribuir a construir al joven inmigrante dentro de la comunidad receptora.

Por otra parte, las creencias de los profesores de las aulas de español reflejan recelos y reticencias a utilizar los textos literarios en sus sesiones con alumnado inmigrante de niveles inferiores a B1 de competencia comunicativa. A este respecto, quizá el enfoque *Dime* pudiera aportar un paradigma de lectura para orientar al profesorado en la incorporación de la literatura en sus programaciones. Y de esta manera, tal vez se modificaran esas creencias en lo que concierne al discurso literario como modalidad discursiva compleja por su valor connotativo y sugerente.

Hipótesis 2: La aproximación al estado de la cuestión desde la relación entre la literatura infantil y juvenil y la multiculturalidad se observa que la línea predominante

para la selección de itinerarios textuales se centra en la temática de la migración y en la proyección de lector inmigrante en la historia (Fittipaldi, 2011; Margallo, 2011). En este sentido, quizá se pudieran buscar y sugerir otros **criterios** y **claves** que incidiesen en el análisis y cuestionamiento de los modelos culturales que la sociedad receptora presenta al joven inmigrante, siguiendo las premisas sobre la LIJ y la diversidad cultural de Tabernero y Mora (2011), y de Morgado (2006). Por otro lado, se trataría de tomar como punto de partida criterios estéticos a partir de los conceptos de distancia y metáfora trabajados por Ricoeur (1975, 1996). Tal vez un itinerario textual que propiciara en el adolescente inmigrante la apertura a otros espacios y lugares, donde su propia identidad se pudiera construir por medio de y a través de la metáfora como una manera de mirar el mundo, de reescribir la realidad.

Para ello, se presentará y se experimentará un **corpus de lecturas** diverso genéricamente, y adaptado a un adolescente que requiere las claves identitarias de la sociedad de acogida. Un corpus que favorezca la lectura activa y creativa del lector inmigrante, que busca la colaboración y complicidad del bagaje literario del lector como estrategia discursiva. En este caso, las teorías del profesor Mendoza (1994, 2004, 2010), en relación al desarrollo de la competencia lecto-literaria del lector en formación, serán claves para el diseño del itinerario.

Hipótesis 3: La teoría transaccional de Rosenblatt (2002), dentro del marco de la corriente teórica de las **Respuestas Lectoras**, podría permitir analizar el papel del lector inmigrante no sólo en el proceso y la evocación que ocurre durante la lectura, sino a lo que sucede después de la lectura. Tal vez si el objeto de estudio se centra en

las respuestas lectoras de los informantes inmigrantes ante el itinerario seleccionado, y se modifica en función de dichas respuestas, quizá esta línea de investigación pudiera ofrecer claves para la selección y configuración de itinerarios textuales constructores de identidades en los procesos de acogida con jóvenes inmigrantes.

Las investigaciones de Sipe (2000, 2010), Arizpe y Styles (2004), Silva-Díaz (2006) –entre otras-, se han ocupado en el análisis de las respuestas lectoras en la discusión literaria en el aula. En este sentido, tomaremos como marco de inicio la propuesta de categorías conceptuales de Sipe: categoría analítica, intertextual, personal, transparente y performativa, con el fin de establecer un marco de categorías propias para el análisis de las respuestas lectoras de los informantes objeto de este estudio.

Hipótesis 4: Si se supone que la literatura puede ser una vía de acceso a la **cultura escrita** según la idea de Chambers (2007: 65):”todos nos iniciamos en la escritura en una lengua a través de relatos que nos leen en voz alta”. Así como los estudios de Meek (2004) en torno a la cultura escrita, las teorías de Barthes (1987) respecto a las lecturas que engendran escritura, las aportaciones de las investigaciones de Ferreiro (1999, 2001, 2008) sobre la escritura como marca de identidad, y las teorías sobre el texto libre de Freinet (1973); el conjunto de estos referentes teóricos podrían proporcionar un andamiaje con el fin de profundizar sobre la escritura como procedimiento para la construcción de la identidad. Quizá el análisis y la categorización de las producciones escritas de los informantes inmigrantes en el blog de la investigación, pueda aportar variables significativas en lo que concierne al papel del discurso literario en la construcción de identidades.

De este modo, los supuestos de trabajo se concretarían en la lectura literaria como:

- un espacio de (re) construcción de la identidad del joven inmigrante,
- una apertura cultural,
- un encuentro y diálogo con “El Otro” en el sentido de compartir, sorprenderse y/o deleitarse con los universos de sentido que otros han construido y dejar que formen parte del joven inmigrante, y
- un andamiaje de acceso a la cultura escrita. Según Larrosa (2003: 627) “el proceso de leer y escribir será un movimiento donde la identidad se hace, se deshace y se rehace”.

Las hipótesis vertebran y articulan el proceso de la investigación. En este sentido, los objetivos que a continuación se glosan nacen de estas hipótesis.

4.1.2.- Objetivos de investigación

El propósito de esta investigación consiste en analizar y reflexionar sobre las posibilidades que puede ofrecer el discurso literario como un medio para la (re)construcción de las identidades de los jóvenes inmigrantes. Para dotar a esta formulación de un grado mayor de concreción, los **objetivos generales** pueden sintetizarse en los términos siguientes:

- Aportar un enfoque de lectura y escritura que facilite la construcción de identidades a través del discurso literario en las aulas de español de la Educación Secundaria Obligatoria.

- Establecer un marco de categorías conceptuales para el análisis de las respuestas lectoras de los adolescentes inmigrantes.
- Proponer claves para el diseño de itinerarios textuales constructores de identidades a partir de las respuestas del lector adolescente inmigrante.
- Analizar la escritura del joven inmigrante como un procedimiento para la construcción de identidades a través del discurso literario.

Dichos objetivos generan en sí mismos los **objetivos específicos** de la investigación que se concretan en:

- Seleccionar y experimentar un paradigma metodológico de lectura (Chambers, 2007, 2008, 2009) que facilite y favorezca las respuestas cognitivas (Mendoza, 2004, 2006, 2008, 2010) y emocionales (Sanjuán, 2011) del lector inmigrante frente a los estímulos que le presenta el texto literario.
- Analizar el potencial del “círculo de la lectura” (Chambers, 1991; trad. 2007: 15) con lectores que comienzan a leer textos literarios en su segunda lengua.
- Reflexionar sobre la discusión literaria como un medio para el diálogo multicultural.
- Proponer un enfoque de lectura literaria para incorporar la literatura en la praxis educativa de las aulas de español, y que su vez contribuya a modificar las creencias del profesorado sobre la utilización de textos literarios.

- Aplicar criterios culturales (Tabernero y Mora, 2011; Morgado, 2006), y estéticos (Ricoeur, 1975, 1996) en la selección de un corpus de obras literarias para lectores adolescentes inmigrantes que se incorporan en la sociedad receptora.
- Experimentar y contrastar un itinerario textual para la construcción de las identidades personales y sociales de los jóvenes inmigrantes.
- Analizar y categorizar las respuestas lectoras de los informantes objeto del estudio ante el corpus seleccionado, con el fin de definir un marco de categorías conceptuales (Sipe, 2000, 2010; Rosenblatt, 2002) para el análisis.
- Establecer y concretar criterios para la selección de un itinerario de lecturas literarias para niveles A2 y B1 de las aulas de español, tomando como referencia los resultados del análisis de las respuestas lectoras de los informantes.
- Proponer claves para la selección de un corpus de obras literarias para adolescentes inmigrantes a partir de la aplicación e interpretación del marco de categorías resultantes.
- Crear un blog –utilizando el sistema de gestión “blogger”- con los participantes de la investigación (alumnos y profesores colaboradores) como herramienta dinamizadora de la lectura y la escritura (LLuch, 2007, 2011).
- Analizar las posibilidades que puede ofrecer el blog como instrumento de

comunicación, como plataforma para la creación de comunidades de aprendizaje, y como modalidad de escritura en red, compartida por diferentes usuarios (LLuch, 2007, 2011). Es evidente que la cultura escrita se transforma conforme las sociedades lo hacen y necesita adaptarse a los nuevos contextos y géneros emergentes de nuestra sociedad: la era de la Web 2.0 con nuevas herramientas, usos y oportunidades de lectura y escritura hipertextual.

- Reflexionar sobre el concepto de hipertexto didáctico de Mendoza (2010: 152), tomado de Landow (2009: 341), en relación a la construcción de aprendizajes (Leibbrandt, 2008; Romero y Sanz 2008): aprendizaje constructivo, la elaboración cognitiva, la reestructuración de la información. Así como incorporar al estudio la noción de “hipertexto dialogante” de Leibbrandt (2010: 139) para identificar los diferentes usos del blog.
- Analizar y categorizar las producciones escritas de los alumnos inmigrantes en la plataforma virtual como marca de sus identidades (Ferreiro, 1999, 2001, 2008), y como construcciones narrativas que intensifican el sentido del yo (Ong, 1987; Olson, 1998).
- Profundizar en el hipertexto literario (Landow, 1997, 2008, 2009) como instrumento para formar al lector inmigrante en el espacio intertextual de una cultura (Culler, 1998; Mendoza, 2004, 2006, 2008, 2010), y en la construcción de un lector activo y reflexivo.

- Identificar y repensar el papel del profesor de español en el entorno virtual con el fin de presentar actividades más dinámicas de leer, pensar y escribir (Landow, 1992; Leibrandt, 2010), y en sintonía con el modelo de aprendizaje 2.0 (Herrera Jiménez y Conejo López-Lago, 2009).

Cada época y circunstancia histórica dan nuevos sentidos a los verbos leer y escribir, así, el contexto de esta investigación puede ser propicio para reflexionar sobre la lectura literaria y la escritura como construcciones sociales de la actual sociedad multicultural, y como procesos que pueden coadyuvar a la asimilación y adquisición de referentes culturales (Rosenblatt, 2002). En este sentido, se tratará de argumentar el papel que puede desempeñar el discurso literario en los procesos de acogida y aprendizaje del español como L2 con jóvenes inmigrantes. Para ello, se tomará en consideración el discurso literario como un medio para el conocimiento crítico de la persona, para la (re)construcción de la identidad del sujeto a través del lenguaje literario en un juego de invenciones y construcciones, a partir de las historias que se escuchan, se leen y se escriben: “somos lo que leemos y escribimos, pero también somos lo que no leemos y escribimos” (Tabernero, 2008). Por otra parte, el discurso literario como vía de acceso y de participación en la cultura escrita, de manera que permita hacer visible al adolescente inmigrante, fijar pensamientos, emociones, ideas, sentimientos e identidades.

4.2.- Descripción del contexto de la investigación

4.2.1.- La enseñanza del español en el contexto educativo de la Educación Secundaria Obligatoria

4.2.1.1.- Marco legislativo y normativo

En los últimos años estamos asistiendo a sucesivos cambios sociales que tienen su reflejo en el ámbito educativo. El flujo de población trabajadora procedente de otros países ha generado cambios importantes en las organizaciones de las sociedades receptoras. Uno de estos cambios, de gran alcance, es la progresiva incorporación de alumnado inmigrante en los centros educativos, fruto de los movimientos globales de población que existen actualmente y que han hecho de España un destino para muchas personas que, legítimamente, buscan mejorar su situación económica y social.

Una mirada retrospectiva sobre lo ocurrido en nuestro país en las últimas décadas, permite apreciar que el papel de España respecto a las migraciones ha cambiado significativamente, puesto que de país emisor se ha transformado en receptor de un número creciente de personas de diferentes orígenes, lenguas y culturas. Por tanto, el fenómeno de la inmigración ha convertido a la sociedad española en una sociedad de acogida.

Así, el establecimiento de familias procedentes de otros países, ha supuesto la presencia de alumnado inmigrante en los diferentes niveles educativos, y se ha generado en torno a ellos el discurso de la interculturalidad planteando un desafío para las administraciones educativas que asumen la obligación de facilitar los procesos de incorporación escolar de estos alumnos pertenecientes a culturas minoritarias.

En este contexto, el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) ha desarrollado algunas aproximaciones globales donde se presenta una visión panorámica del proceso de incorporación al sistema educativo español del alumnado extranjero (CIDE, 2002, 2003a, 2003b). Asimismo, el estudio publicado en 2005, basado en el informe comparado realizado por Eurydice (2004)¹⁰ – la red europea de información en educación- sobre modelos de integración del alumnado inmigrante en Europa, recoge las medidas adoptadas por los diferentes países y las comunidades autónomas. Por otra parte, el Consejo Económico y Social (2003) llegaba a conclusiones claras sobre la importancia demográfica y sociocultural del fenómeno: disminución del alumnado autóctono y crecimiento del alumnado extranjero, importante presencia del alumnado extranjero en los niveles de educación obligatoria, disminución del alumnado universitario en general, y mayor concentración del alumnado extranjero en la red pública.

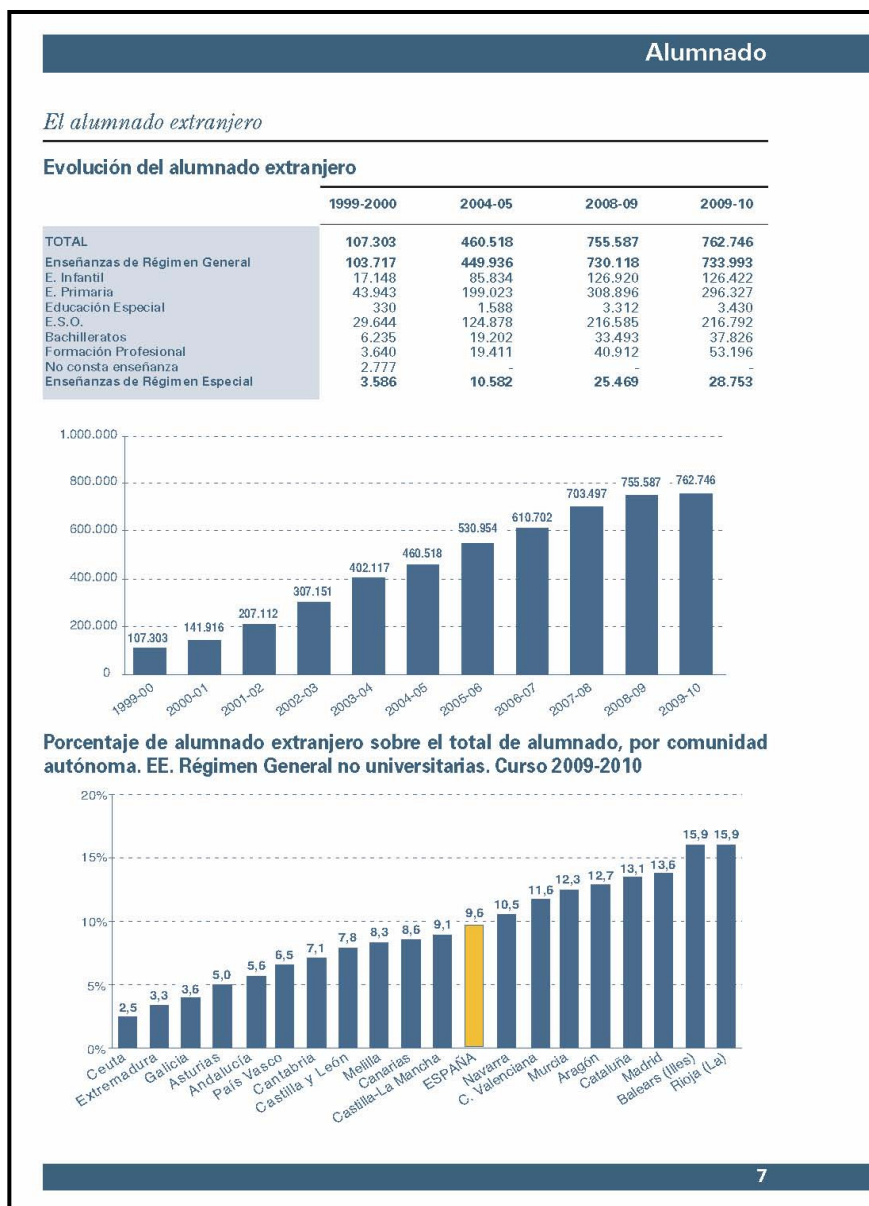
Según los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación en el Informe Anual: “Datos y cifras. Curso escolar 2009/2011”, (2010)¹¹, el número de alumnos de origen

¹⁰ EURYDICE (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Dirección General de Educación y Cultura. Comisión Europea. Bruselas.

Posteriormente, en abril de 2009, se publica una actualización del documento del 2004 en el que se analizan las medidas para fomentar la comunicación con las familias inmigrantes y las enseñanzas de las lenguas de origen del alumnado inmigrante. Para ello, se utilizan datos del curso 2007/08 de los niveles de educación infantil, primaria y secundaria. Los datos estadísticos fueron tomados de los estudios de PISA y PIRLS 2006, asimismo de algunas fuentes nacionales.

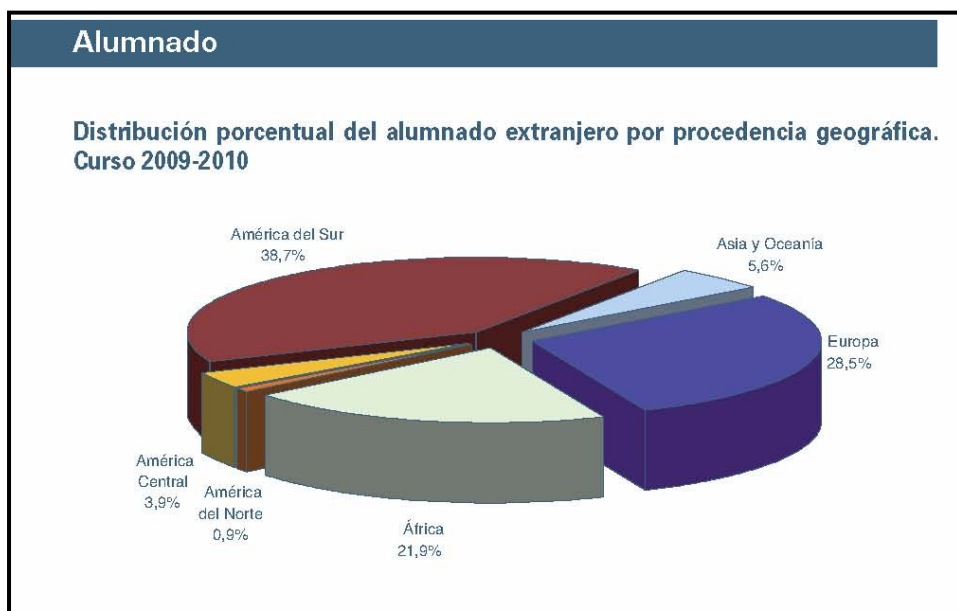
¹¹ Ministerio de Educación (2009), documento disponible en: <http://www.educacion.gob.es/portada.html>. Esta publicación se elabora anualmente por la de Estadística del Ministerio de Educación con el fin de ofrecer los datos estimados al inicio del curso escolar sobre las principales variables del sistema educativo español: alumnado, profesorado, centros, gasto y becas. Además, se incluyen otras informaciones estadísticas de la educación, así como datos relevantes de la comparativa europea. La información presentada es resultado de la cooperación con los servicios estadísticos de las Consejerías / Departamentos de Educación de las CCAA, y de la colaboración de distintas Unidades del Departamento. Las cifras estimadas de esta publicación son actualizadas por los resultados de las estadísticas y se incorporan en los apartados correspondientes de la Web. La fecha de publicación de este informe corresponde al 8 de septiembre de 2010.

extranjero pasó en el curso 2006/2007 de 610.702 a 762.746 en el año académico 2009/2010:



Fuente: Ministerio de Educación (2009).

Por otra parte, el mayor porcentaje de alumnado inmigrante procede de América del Sur, de Europa del Este y de África -según la anterior fuente consultada:



Fuente: Ministerio de Educación (2009).

La actual Ley Orgánica de Educación¹² dedica los artículos 78 y 79 a la escolarización de los alumnos con integración tardía en el sistema educativo español. La LOE establece que las Administraciones públicas han de favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, al proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporan de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantiza en la edad de la escolarización obligatoria y se atiende a las circunstancias, conocimientos, edad e historial académico del alumno. Así, las Administraciones Educativas se encargan en desarrollar programas específicos para aquellos alumnos que presentan carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente. El

¹² LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, núm. 106.

desarrollo de estos programas es simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evaluación de su aprendizaje. A partir de la legislación vigente, las Comunidades Autónomas¹³ han desarrollado medidas de atención en los procesos de acogida y aprendizaje del español para alumnado inmigrante que se incorpora al sistema educativo con desconocimiento del idioma.

Dentro de este marco legislativo se ubica el contexto de esta investigación: las aulas de español de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Aragón. Dicho ámbito ha sido seleccionado por la proximidad de la doctoranda al escenario de la investigación para la recogida de datos. Sin embargo, nos gustaría destacar que no se trata de una tesis exclusiva de un ámbito autonómico concreto sino que la investigación por su temática y finalidad, podría realizarse en otras aulas de

¹³ Existen amplios estudios que se han ocupado en presentar y analizar las medidas adoptadas por las diferentes Comunidades Autónomas en relación a la integración del alumnado inmigrante en el contexto escolar. Cabe citarse:

- *La atención al alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma vehicular en las distintas comunidades autónomas.* (2008). Elaborado por gabinete técnico de UGT – FETE Enseñanza.
- *La integración del alumnado extranjero en la escuela.* (2008). Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Francisco Javier García Castaño, María Rubio Gómez y Ouafa Bouachra. (2008). “Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación”. En *Revista de Educación*, 345: *De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad*, Enero-abril, 2008.
- Montserrat Grañeras, Elena Vázquez, Antonia Parra, Fátima Rodríguez, Ana Madrigal y Patricia Vale. (2007). CREADE, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE-MEC). Patricia Mata Asesora externa del CREADE (CIDE). “La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas”. En *Revista de Educación*, 343: *La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en contextos educativos multilingües*. Mayo-Agosto, 2007, 149-174. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re343.htm>
- *Los sistemas educativos europeos, ¿crisis o transformación?* (2005). Fundación La Caixa. Documento sobre la historia de los sistemas educativos europeos en el que se analizan las políticas educativas y los cambios normativos. Un estudio que invita a la reflexión, al debate y que suscita ideas para la mejora del sistema educativo.
- *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico.* (2003). Defensor del Pueblo: Madrid. Estudio que recoge datos del curso 2000/2001 y se centra en las creencias de los miembros de la comunidad educativa de centros educativos pertenecientes a Madrid, Cataluña, Andalucía, Valencia y Murcia.
- *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos.* (2000). Fundación La Caixa. Aborda temas de regulación jurídica y educativa, los problemas de la adolescencia y análisis de segundas generaciones de jóvenes de origen inmigrante, la educación bilingüe y la adquisición del lenguaje, y percepciones de los españoles sobre la inmigración.

español o de acogida o enlace –diferentes denominaciones según la Comunidad Autónoma- de la Educación Secundaria Obligatoria del territorio español. El fenómeno migratorio ha dibujado una nueva realidad en el sistema educativo que requiere ser estudiada y analizada con el propósito de aportar mejoras y/o evaluar los programas vigentes.

En Aragón, se aprueba en la Resolución del 29 de Mayo de 2007¹⁴ con carácter experimental el programa de “Aulas de español para alumnos inmigrantes” en centros públicos de Educación Infantil y Primaria y en los Institutos de Educación Secundaria que escolarizan alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma. Se establecen estos tipos de aula en los Centros de Primaria y de Secundaria que escolaricen seis o más alumnos inmigrantes cuya competencia comunicativa en español sea inferior del nivel B1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002)¹⁵. En el anexo III de la citada Resolución, se incluyen los descriptores y escalas tal y como se refieren a continuación:

¹⁴ Resolución de 29 de mayo de 2007 de la Dirección General de política educativa por la que se aprueba, con carácter experimental, el programa de atención a la diversidad “aulas de español para alumnos inmigrantes” en los centros de educación infantil, primaria y secundaria que escolarizan alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma.

¹⁵ MCR (2001 / 2002): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación..* Consejo de Europa. Edición 2002. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo Anaya, S.A. Instituto Cervantes para la traducción en español. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

USUARIO BÁSICO.

A1.- Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.

Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.

Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

A2.- Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).

Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.

Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

USUARIO BÁSICO.

B1.- Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.

Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.

Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.

Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Fuente: Resolución de 29 de mayo de 2007

En el caso de los alumnos de Primaria deben estar escolarizados en el Tercer Ciclo. Pueden acceder a estas aulas los alumnos que se incorporen por primera vez al sistema educativo español o que lo hayan hecho el curso inmediatamente anterior a su acceso a dichas aulas. La adscripción de los alumnos a estas aulas puede realizarse en cualquier momento del curso escolar y para la inclusión en las mismas se tienen en cuenta los siguientes criterios:

- El nivel de competencia lingüística en español¹⁶.
- Su historial académico.
- El nivel de competencia curricular.

Como norma general, se hace cargo del aula de español un solo profesor y tiene un mínimo de seis alumnos y un máximo de doce. En los centros de Primaria la organización de estas aulas corresponde al Jefe de estudios y las clases las imparte un profesor generalista de la plantilla. En los I.E.S. el Departamento de Lengua Castellana y Literatura asume la organización de las clases de español, que son impartidas preferentemente por profesorado de plantilla de dicho departamento. Los alumnos que se incorporan a este programa permanecen en él como máximo durante dos cursos escolares y reciben ocho horas semanales de clase de español en la Educación

¹⁶ Reseñamos la tesis doctoral de Navarro Sierra, J. L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*, dirigida por el Dr. Ángel Huguet de la Universidad de Lleida; como una de las escasas investigaciones cuyo objeto de estudio son los jóvenes inmigrantes en Aragón. El estudio se centra en la evaluación del conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante en el contexto geográfico de la provincia de Huesca con el fin de determinar factores que expliquen dicha competencia y formular indicadores para mejorar la escolarización de estos alumnos. Para ello, esta investigación desde el paradigma cuantitativo, recoge datos del curso 2002/2003 correspondientes a alumnos de 1º de la ESO de 19 centros educativos a través de la reelaboración de la encuesta del Servei d' Ensenyament del Catalá realizada a partir de los trabajos de Sharp (1973), otro de los instrumentos de recogida de datos fue una prueba de inteligencia y encuestas al profesorado. En las conclusiones finales –entre otras- se insta a la necesidad de nuevos planteamientos con respecto a la inmigración en el ámbito educativo que considere la dimensión social más allá del ámbito escolar.

Secundaria y cinco horas en Primaria, incorporándose a su curso de referencia durante el resto del horario escolar. No obstante, la reincorporación a su grupo de referencia puede realizarse en cualquier momento en el que se considere que el alumno ha adquirido la competencia lingüística suficiente que le permita continuar adecuadamente su proceso de aprendizaje. El profesor de español dispone de una hora lectiva y una hora complementaria en su horario semanal para el desempeño de la tutoría con los alumnos.

En este sentido, la normativa educativa de referencia¹⁷ en Aragón se concreta en el siguiente marco:

- La atención al alumnado inmigrante se inscribe en las medidas de atención a la diversidad.
- Se opta por un modelo integrado en el que las responsabilidades de la acogida e integración son de todo el centro educativo.
- Se orienta a que las medidas de separación del joven respecto a su grupo de referencia –aulas de español- sean transitorias y el tiempo mínimo.
- Se crean las figuras del tutor de acogida y profesor de español.
- Se sigue el modelo de lengua como segunda lengua y los niveles de referencia del *Marco Europeo para las Lenguas*.

¹⁷ Orden de 25 de junio de 2001 (BOA 6/07/01), del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen medidas de intervención educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales, sociales o culturales desfavorecidas, o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar. En la justificación inicial de dicha Orden se indica expresamente que: “la escuela, como reflejo de la sociedad multicultural de la que forma parte, debe conseguir que la diversidad se entienda como un valor enriquecedor de nuestra convivencia”. Posteriormente, el artículo tercero, que establece los objetivos y los principios generales de actuación, señala, en el punto 1, el objetivo de “Potenciar la incorporación de los diferentes valores que aportan las distintas culturas y fomentar la participación del alumnado y de sus familias en la vida del centro y, en el punto 2, el de “Potenciar la educación intercultural mediante el respeto a las diferencias existentes entre las diversas culturas, compartiendo todos aquellos valores que pueden enriquecernos mutuamente”.

- Se crea un centro específico (CAREI¹⁸) para gestionar el fenómeno de la inmigración en el contexto educativo desde la interculturalidad y promover en los centros educativos las iniciativas del Gobierno Aragonés sobre Educación Intercultural.

Por otra parte, el *Plan Integral para la Inmigración*¹⁹ se aprueba en Consejo de Gobierno el 13 de abril de 2004, y nace este documento como fruto de diversas iniciativas parlamentarias para dar cauce a las políticas orientadas en conseguir la integración social de los inmigrantes. Responde, a su vez, a las modificaciones cualitativas y cuantitativas de la inmigración en los últimos años y trata de prevenir situaciones conflictivas mediante el conocimiento mutuo, el diálogo y la participación, ya que se parte del convencimiento de que la diversidad cultural debe valorarse como fuente de enriquecimiento y de progreso para la sociedad.

En la misma línea, se inserta el *Plan de Formación* del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón que promueve actividades en distintas modalidades

¹⁸ Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural –CAREI– es un centro creado por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón para abordar temas relacionados con la acogida e integración de la población de origen inmigrante en el contexto educativo. Sus líneas de actuación responden al asesoramiento para el desarrollo de programas y proyectos relativos a la escolarización del alumnado inmigrante; ofrece un programa de clases de refuerzo de español en horario no lectivo para alumnos de secundaria; cuenta con clases de lenguas y culturas de origen; dirige y coordina el programa de mediación intercultural para los centros educativos; desarrolla cursos de formación para el profesorado; y dispone de un centro de documentación y recursos sobre la enseñanza del español y diversidad cultural. Su página web es: <http://www.carei.es/portada.php>

¹⁹ Desde la Biblioteca Virtual de Derecho Civil Aragonés: <http://www.derechoaragones.es> se puede acceder al artículo de Martínez de Lizarrondo sobre el proceso de elaboración e implantación del Plan Integral, y su análisis sobre los aspectos a mejorarse.

con el fin de mejorar la respuesta educativa del profesorado al alumnado inmigrante. De este modo, se organizan seminarios provinciales y autonómicos, proyectos de formación en centros y cursos presenciales y a distancia en el área de formación del CAREI. Este organismo institucional se encarga del diseño y desarrollo de la formación permanente del profesorado en materia de Educación Intercultural y Enseñanza del Español para alumnado inmigrante²⁰. Como complemento y potenciador de la formación, el CAREI gestiona y actualiza semanalmente el “Banco de Documentación sobre Interculturalidad, EL2 y Didáctica de Segundas Lenguas”, un portal en Internet con recursos y documentación para la comunidad educativa.

Después de lo expuesto hasta aquí, incluimos una aproximación cuantitativa en relación al número de alumnado inmigrante matriculado en centros educativos de Aragón en el periodo correspondiente al inicio del trabajo de campo, año 2007, hasta el 2011 cuando se finaliza la recogida de datos. Para ello, hemos consultado las siguientes fuentes: *Plan Integral para la Convivencia Intercultural en Aragón* (2008-2011), y el dossier de datos estadísticos *La inmigración en Aragón* (Agosto, 2009)²¹.

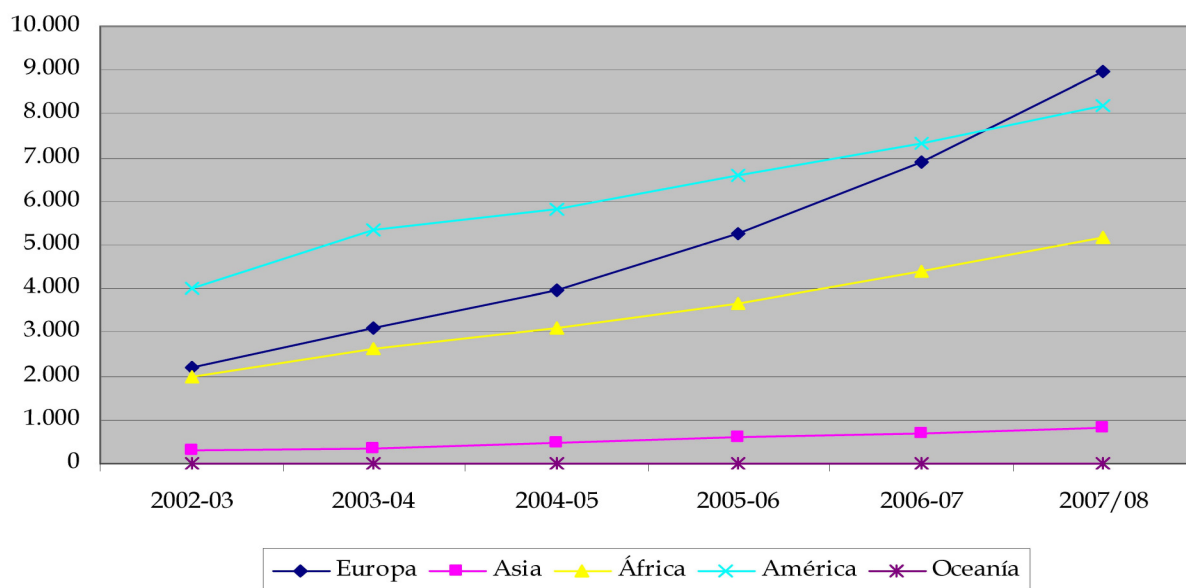
La primera tabla y gráfico refleja la evolución del alumnado extranjero matriculado en Aragón por continente de procedencia desde el curso 2002/2003 al curso 2007/2008 (año en el que se comienza el trabajo de campo):

²⁰ En la página web del CAREI: <http://www.carei.es/page.php?Formacion/Seminarios> se recoge la oferta formativa sobre la acogida del alumnado inmigrante en el centro educativo, didáctica del español como segunda lengua y educación intercultural.

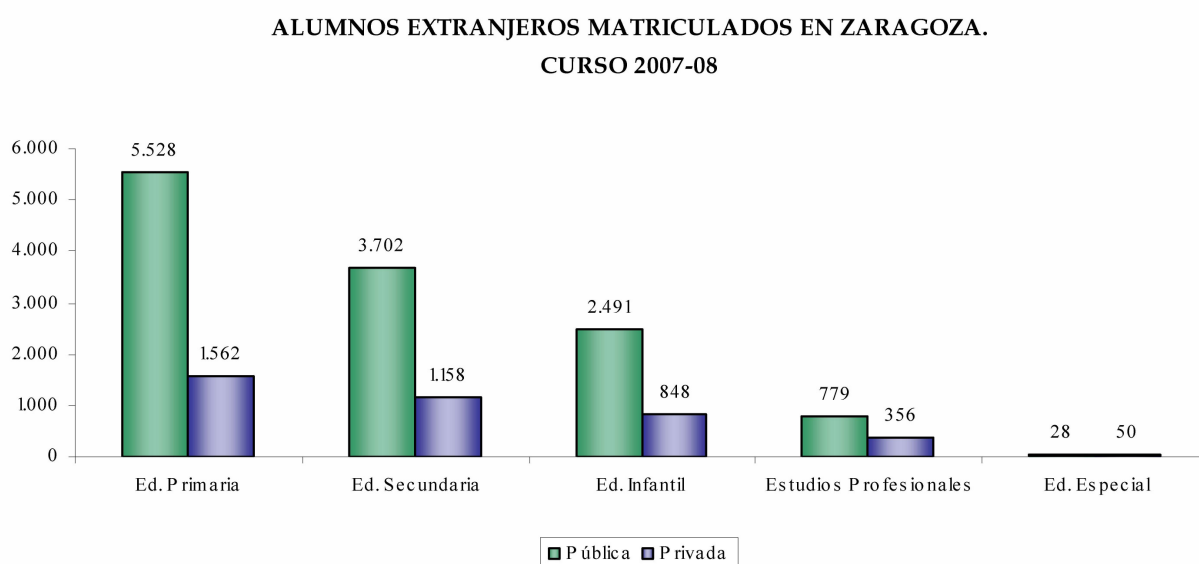
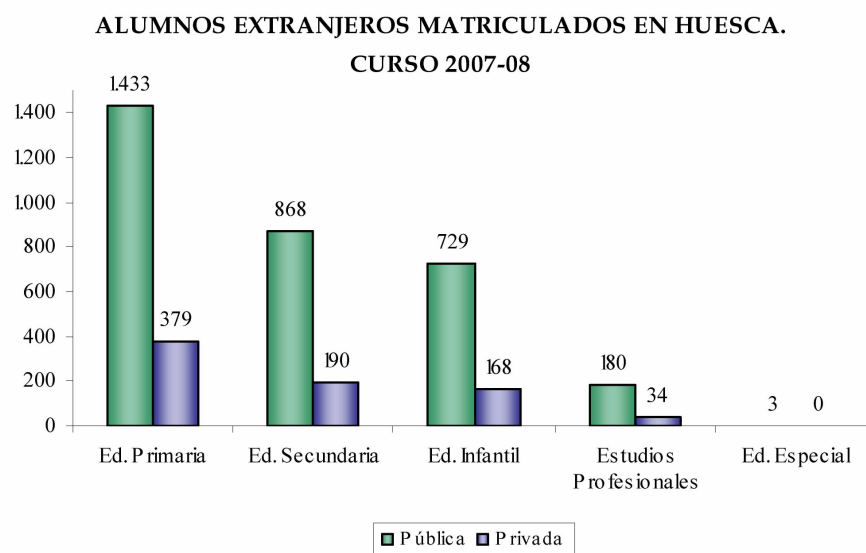
²¹ *La inmigración en Aragón* (Agosto, 2009) es un dossier elaborado por el Servicio de Planificación y Atención a la Inmigración de la Dirección General de Inmigración y Cooperación al Desarrollo del Departamento de Servicios Sociales y Familia del Gobierno de Aragón.

	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008
Enseñanzas de régimen general	8.475	11.429	13.427	16.160	19.325	23.173
Europa	2.179	3.112	3.987	5.275	6.904	8.978
Asia	290	348	491	617	708	822
África	1.997	2.627	3.122	3.653	4.382	5.163
América	4.005	5.337	5.825	6.603	7.320	8.197
Oceanía	4	5	2	2	3	5
Apátridas y no consta	0	-	-	10	8	8

Fuente: Estadística de la Enseñanza no universitaria en Aragón. Elaboración IAEST.



Por otra parte, son de interés los datos que se refieren a continuación en cuanto a que corresponden a los contextos en los que hemos focalizado el estudio, Huesca y Zaragoza:



En la siguiente tabla se compara el alumnado extranjero matriculado en el curso 2005/2006 y el 2009/2010:

	Alumnado extranjero 2005-2006	Alumnado extranjero 2009-2010	Variación valores absolutos	Variación porcentual
Educación infantil	3.503	5.154	1.651	47,13%
Educación primaria	7.124	10.791	3.667	51,47%
Educación secundaria	4.564	7.682	3.118	68,32%
Estudios profesionales	906	2.110	1.204	132,89%
Educación especial	63	118	55	87,30%
Total	16.160	25.855	9.695	60,00%

Fuente: Elaboración del Gabinete Técnico de CCOO de Aragón a partir de datos de la dirección General de Administración Educativa. Gobierno de Aragón.

Se observa el incremento de población inmigrante en la comunidad educativa desde el curso 2005/2006 al 2009/2010. En relación con el total del alumnado en el curso 2009/10, la población inmigrante supone un 10,55% en Educación Infantil, un 15% en Primaria, 12,05% en Secundaria, 12,10% en estudios profesionales y un 13,61% en cuanto a Educación Especial. En términos totales se puede decir que la población inmigrante supone en Aragón un 12,75% del alumnado, realidad compartida con otras comunidades como Cataluña con un 13,1%, Madrid, un 13,6; o por ejemplo, La Rioja y Baleares con un 15, 9%.

Otro hecho significativo de la migración en relación al sistema educativo, es la concentración de alumnos extranjeros en centros públicos tal y como se refleja en el curso 2009/2010:

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados
Alumnos extranjeros	20.120	5.149	586
% alumnos extranjeros	14,90	9,67	4,04

Fuente: Estadística de la enseñanza no universitaria. IAEST

En este marco legislativo, normativo, educativo y social, se ubican los grupos de inmigrantes objeto de estudio de esta investigación que corresponden a las aulas de español de los siguientes centros educativos de la Educación Secundaria Obligatoria:

IES Ramón y Cajal, Zaragoza

IES Goya, Zaragoza

IES Lucas Mallada, Huesca

IES Conde de Aranda, Alagón (Zaragoza)

IES Zaurín, Ateca (Zaragoza)

Por otra parte, añadimos al listado el contexto de la Biblioteca Pública Municipal de la localidad de Zuera en la provincia de Zaragoza.

Así pues, a continuación se presenta una descripción de los escenarios de la investigación.

4.2.1.2.- Contexto IES Ramón y Cajal (Zaragoza)

El Instituto de Educación Secundaria “Ramón y Cajal” es un centro localizado en un medio urbano, en la zona centro de la ciudad. El entorno más próximo lo constituyen el barrio de San Pablo y el área en torno a la calle Pignatelli, ambas zonas forman parte del casco Antiguo de Zaragoza, en pleno proceso de transformación, coexistiendo calles y edificios antiguos y bastante deteriorados con una población envejecida y con bajo nivel socioeconómico, con nuevas viviendas que acogen una población con mayor nivel socioeconómico y cultural.

La mayoría de los alumnos del centro reside en la zona Centro, Almozara y Casco Antiguo, aunque también hay alumnos que provienen de otros barrios de la

ciudad: Actur, Delicias, Arrabal-La Jota, y en algunos casos se desplazan desde urbanizaciones, barrios rurales y pueblos próximos (San Mateo, San Juan, Pinseque). De tal modo que el centro cuenta con 400 alumnos matriculados, de los cuales el 30% son alumnos de origen extranjero.

La información recogida en este centro corresponde a sesiones de una hora a la semana en horario lectivo durante el curso escolar 2007/2008

4.2.1.3.- Biblioteca Pública Municipal de Zuera (Zaragoza)

La biblioteca pertenece al municipio de Zuera de la provincia de Zaragoza que se encuentra muy próximo a la provincia de Huesca y a 30 kilómetros de Zaragoza. Su población es de 7.510 habitantes según la revisión del Padrón Municipal a 1 de enero de 2010. El porcentaje de población inmigrante sobre el total se sitúa en un 17% por encima del dato aragonés y procede de países de Europa del Este: Polonia, Rumania, Bulgaria y Ucrania.

El trabajo de campo en este escenario corresponde a la fase de inicio de la investigación, curso 2007/2008. En estos inicios nos planteamos que podría ser interesante recoger información en diferentes escenarios con el propósito de contrastar datos sobre el objeto de estudio. Así, contábamos con el contexto escolar (IES Ramón y Cajal, de Zaragoza) pero estimamos oportuno abrir la investigación a la biblioteca como lugar de lectura. Para ello, se mantuvo una reunión con la bibliotecaria para establecer un plan de trabajo que se concretó en constituir un grupo de lectura con jóvenes adolescentes inmigrantes de la localidad. La bibliotecaria se encargó de

seleccionar un corpus²² de obras y de dinamizar la lectura. Por su parte, la doctoranda asistía durante las sesiones (una hora a la semana por las tardes) con el fin de tomar notas y observar al grupo.

La recogida de datos se llevó a cabo durante cuatro meses, de febrero a abril de 2008. En este periodo se observó que el tipo de interacción entre los informantes y los textos literarios, el desarrollo de las sesiones y, el amplio y diferente itinerario textual, se alejaba de las premisas iniciales. De esta manera, entendíamos que el espacio de la biblioteca no se adecuaba, por ser distinto, al diseño de la investigación. Por ello, en las fases posteriores de la tesis decidimos centrarnos únicamente en el contexto escolar de las aulas de español. Así, se ampliaron los escenarios incorporando a otros grupos de lectura del ámbito escolar como se describen a continuación.

4.2.1.4.- IES Goya (Zaragoza)

La historia del IES Goya nos remonta al Real Decreto de 17 de Septiembre de 1845 en el que se aprobó un plan de estudios para la Segunda Enseñanza que se impartiría en unos centros llamados Institutos y de los que habría uno en cada capital de provincia y dos en Madrid. Así, el IES Goya -anexo al antiguo edificio de la Universidad de Zaragoza- fue el único de Enseñanza Media que había en aquellos años en la ciudad, perteneciente a la categoría de grado superior, por lo que sus alumnos, una vez aprobado el bachillerato, podían acceder directamente a la universidad. Desde 1990 es conocido Instituto de Educación Secundaria Goya.

²² En los anexos de la investigación se detalla el itinerario textual realizado en este contexto junto con las notas de campo recogidas y analizadas.

Este centro atesora libros antiguos, grabados y varios cuadros pertenecientes al Museo del Prado, así como materiales fotográficos, de laboratorio y colecciones naturales. Es considerado como uno de los centros educativos emblemáticos en la comunidad educativa por su trayectoria histórica.

Se encuentra ubicado en el distrito cuatro de la ciudad y cuenta -según datos del Padrón Municipal- con una población total de 7.360 inmigrantes.

El trabajo de campo en el aula de español de este centro se realizó en el curso escolar 2009/2010, en sesiones de dos horas a la semana en periodo lectivo. En este año el total de alumnos matriculados era de 314, de los cuales 101 eran de origen extranjero tal y como se refleja en la siguiente tabla:

CURSOS ACADÉMICOS

País de origen	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Alemania	1	3	3
Argelia	0	0	2
Argentina	0	0	0
Bolivia	1	1	0
Brasil	2	0	1
Cabo Verde	0	0	1
Chile	1	1	1
China	14	12	12
Colombia	15	15	10
Cuba	1	1	1
Rep. Dominicana	7	7	8
Ecuador	31	26	26
EE.UU.	0	0	1
Gambia	0	0	0
Honduras	2	1	2
Israel	0	0	0
Marruecos	2	4	1
Moldavia	1	0	0
Nicaragua	0	2	2
Nigeria	0	1	1
Panamá	0	1	0
Paraguay	0	1	1
Perú	1	1	1
Portugal	0	0	0
Ruanda	0	1	1
Rumanía	20	17	15
Salvador, El	0	0	0
Senegal	1	2	2
Corea Sur	1	2	1
Ucrania	1	1	1
Venezuela	1	1	0
TOTAL ALUMNOS INMIGRANTES	103	101	94
TOTAL ALUMNOS MATRICULDOS ESO	313	314	349

4.2.1.5.- IES Lucas Mallada (Huesca)

El IES Lucas Mallada está situado en el casco antiguo de la ciudad en el Barrio de San Martín, y se fundó en 1979. Este instituto se creó debido al aumento de población escolar y a la extensión de la Enseñanza Media que se produjo en los años 80 tanto en Aragón como en toda España.

Durante los años ochenta y primeros noventa, se convirtió en un centro de referencia dentro de la ciudad por su alto nivel de exigencia académica.

A partir de 1996, con el cambio en la ley de educación y la implantación de la LOGSE, se le adscribió un único centro de Primaria, el Colegio Público “Pío XII”, situado en uno de los barrios más desfavorecidos de la ciudad, el Barrio del Perpetuo Socorro, lugar en el que destaca una importante presencia del colectivo gitano (en principio).

Desde este momento, se produjo un cambio en el centro a consecuencia del incremento de la diversidad cultural y social del alumnado. Paralelamente, hubo un aumento de la conflictividad dentro de las aulas y absentismo, principalmente de los alumnos de etnia gitana. Este contexto provocó un cambio de la imagen del centro en la ciudad que se manifestó en una constante pérdida de alumnos: de 120 alumnos en 1994 se pasó a 83 en 1996 en 1º de la ESO.

En los años siguientes las cifras de nuevos matriculados fueron reduciéndose drásticamente. Entre las causas se contemplan por parte del centro el descenso generalizado de la natalidad y la recepción en exclusiva de alumnos procedentes del colegio “Pío XII”. A ello se unió el hecho de que la mayor parte de los alumnos que potencialmente estaban adscritos se matricularon en otros centros. Así, en

1999 la entrada de alumnos se redujo hasta 28 en 1º de la ESO, por lo que se llegó a dudar de su viabilidad.

Por otra parte, a principios del 2000 comenzó a notarse el fenómeno migratorio. Los extranjeros se ubicaron en el Barrio del Perpetuo Socorro, zona de alquileres asequibles, con lo que la mayor parte de sus hijos en edad escolar se inscribieron en el CEIP Pío XII y más tarde pasaron a estar adscritos al IES Lucas Mallada.

Hacia 2001, parte del profesorado del centro se planteó abordar los problemas con el fin de aportar soluciones que dieran respuesta a la diversidad del alumnado del centro. Así, decidieron diversificar la oferta educativa, de este modo, en el 2002 se implanta el Bachillerato Internacional y se pone en marcha el proyecto de Comunidades de Aprendizaje -activo en la actualidad- que ha supuesto un tratamiento nuevo del discurso de la interculturalidad, así como un nuevo enfoque para la integración del alumnado de origen extranjero.

Este proyecto se inicia con la incorporación de 7 alumnos inmigrantes (dos marroquíes, dos mauritanos, dos ucranianas y una búlgara) recién llegados a la ciudad. De manera que 10 profesores voluntarios se comprometieron a atender a estos alumnos por encima de su horario laboral. Los alumnos asistían a aquellas asignaturas que el Departamento de Orientación consideraba que podían seguir dentro del grupo normalizado, y el resto de horas estaban con el profesorado voluntario aprendiendo español.

La presencia de profesores voluntarios como profesores de español, persistió hasta que la Consejería de Educación del Gobierno de Aragón aprobó la implantación oficial de un Aula de español en el curso 2007/2008 que todavía permanece aunque carece de ubicación física, y ha pasado de tener 21 alumnos en el curso 2008/2009 a 7

en 2010-2011. Sin embargo, en muchas aulas ordinarias hay un 50% de alumnos inmigrantes. La mayor parte de estos alumnos, alrededor del 80% no obtiene el graduado en ESO. En un balance cuantitativo, se puede considerar que hay un 40% de alumnado inmigrante en el centro.

A continuación se refleja la relación de alumnado inmigrante desde 2007 a 2010:

Curso 2007/2008

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	Bachillerato	Total
Total de alumnos matriculados	52	67	41	45	103	308
Inmigrantes con nivel A2 y B1 en español	14	23	14	13	11	75
Extranjeros sin o escaso conocimiento del español	3	2	2	3		10

Curso 2009/2010, a 4 de septiembre del 2009 y con el plazo de matrícula abierto:

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	Bachillerato	Total
Total de alumnos matriculados	93	51	31	35	45	255
Inmigrantes con nivel A2 y B1 en español	15	16	14	11		56
Extranjeros sin o escaso conocimiento del español	No hay datos	1	1	2		4

Curso 2010/2011, los datos del centro, a 20 de enero del 2010 corresponden a:

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	Bachillerato	Total
Total de alumnos matriculados	66	74	28	33	110	311
Inmigrantes con nivel A2 y B1 en español	20	20	31	8		79
Extranjeros sin o escaso conocimiento del español	2		2	1		5

La realidad fluctuante de este centro permitió realizar un trabajo de campo de dos años escolares consecutivos (2009/2010 y 2010/2011), en sesiones de una hora a la semana.

4.2.1.6.- IES Conde de Aranda, Alagón (Zaragoza)

El IES Conde de Aranda pertenece al medio rural de la localidad de Alagón en la Comarca de la Ribera Alta del Ebro. Según datos del Padrón Municipal, en el 2010 la población inmigrante representaba el 5,63% del total. Los países de procedencia son Rumania, Portugal y Polonia.

En este contexto se decidió establecer un plan de trabajo con el aula de español que consistió en visitas de la doctoranda una vez al mes para la lectura de textos literarios con el grupo. Al mismo tiempo, se repartieron textos a los jóvenes para que los leyeran durante el resto de las semanas, y de manera voluntaria escribieran sus opiniones en el blog de la investigación.

La recogida de datos tuvo lugar en el curso 2009/2010, y aunque no se pudieron completar todas las fases planificadas de la investigación, los datos aportados por los informantes han sido significativos.

4.2.1.7.- IES Zaurín, Ateca (Zaragoza)

El IES Zaurín está situado en Ateca, en el suroeste de la provincia de Zaragoza. Cubre las necesidades educativas de los jóvenes en edad de Educación Secundaria que viven en una amplia zona perteneciente a la comarca de la Comunidad de Calatayud. Esta zona ocupa el corredor del Jalón desde Ateca hasta la provincia de Soria, así como los pueblos colindantes del entorno del río Mesa, Piedra y Manubles. Los municipios que están en la zona de influencia del centro son: Alhama de Aragón, Ariza, Ateca, Bijuesca, Bubierca, Campillo de Aragón, Carenas, Castejón de las Armas, Cetina,

Cimballa, Ibdes, Jaraba, La Vilueña, Monreal de Ariza, Moros, Munébrega, Nuévalos, Torrijo de la Cañada, Valtorres, Villalengua. Según datos de Padrón Municipal, en 2007 la población inmigrante era de 5.164, un 12,5% sobre el total.

La oferta educativa del I.E.S. Zaurín incluye: la Educación Secundaria Obligatoria completa (3 vías en 1º, 2º y 3º y dos vías en 4º); el Bachillerato en sus dos modalidades principales: Humanidades y Ciencias Sociales, y Ciencias de la Naturaleza y de la salud, y un Ciclo Formativo de Grado Medio de Cocina.

Por otra parte, se desarrollan cinco programas específicos de atención a la diversidad: el Programa de Integración, el Programa de Diversificación Curricular, el Programa de Garantía Social, la Unidad de Intervención Educativa Específica y el Aula de Inmersión Lingüística –aula de español- que se ofrece a los alumnos inmigrantes con desconocimiento del español y el Programa Tutor de acogida.

Considerábamos de interés para el estudio las características de este escenario, de manera que se estableció un plan de trabajo en el curso 2009/2010 con el profesor del aula de español. El procedimiento que se adoptó fue explicar al profesor colaborador el enfoque de lectura para las sesiones y facilitar los primeros textos del itinerario. Así, dependiendo de la disponibilidad de su programación y de sus horas lectivas destinadas para el aula de español, se encargaría de leer los textos al grupo de informantes, grabar la discusión literaria y enviarla a la doctoranda para procesar y analizar los datos. Sin embargo, la investigación no se pudo completar.

4.2.1.8.- El macrocontexto y el microcontexto

Teniendo en cuenta, por lo tanto, las características de estos escenarios escolares, la selección de los mismos quedaría justificada por el alto porcentaje de alumnado inmigrante procedente de diferentes países y culturas de origen escolarizado en estos centros públicos. Por otra parte, nos parecía pertinente incorporar en este muestreo intencionado escenarios representativos tanto del ámbito rural como urbano en relación al perfil de los informantes.

El contexto de esta investigación responde a un lugar institucional en el que el aprendizaje y la enseñanza del español como L2 se produce dentro de un macrocontexto y un microcontexto, según la teoría sociocultural del aprendizaje. Para Martín Peris (2009: 17) esta distinción nos permite hablar de tres niveles concéntricos en los que se desarrolla el aprendizaje, en etapas precedentes de la metodología de enseñanza se prestaba una atención casi exclusiva al microsistema, es decir, al aquí y ahora del aula y las diferentes interacciones que en ella se producían; ese aquí y ahora tienen un segundo círculo, que consiste en el medio escolar y la planificación del curso. Pero, más allá de ello, la persona está situada en un macrosistema que incluye otras experiencias y otras relaciones, todas las cuales condicionan e influyen el conjunto de sus actividades.

El **microsistema** del aula de español se caracteriza por ser un lugar físico, simbólico y social, un espacio conversacional donde la palabra tiene el papel principal. Se desarrolla en un tiempo (50 minutos) dentro de un horario preestablecido. La clase, se puede definir como un agrupamiento humano organizado según criterios institucionales (edad, nivel, necesidades...) con el objetivo de aprender una lengua.

Los alumnos aportan sus características individuales, sus categorías sociales y culturales, sus representaciones, esperas, emociones y sentimientos. En palabras de Van Lier: “un contexto lingüístico, cognitivo pero sobretudo un contexto social”.

Respecto al **macrosistema**, Martín Peris lo contempla desde dos perspectivas complementarias definidas por el prefijo de la palabra: emigración, inmigración.

En primer lugar, en cuanto a la condición de emigrante ésta puede caracterizarse por la vivencia del sujeto afectado, que se ve lejos de su lugar de origen en razón de unas circunstancias de orden social, económico o político que le han obligado a esa elección; y ahora se encuentra en un medio nuevo, en el que ha de aprender muchas cosas de la vida cotidiana, entre ellas probablemente (aunque no siempre) una lengua (o más de una). (Martín Peris, 2009: 17).

En cuanto a la condición de inmigrante, Martín Peris considera que influyen en ella de manera poderosa y decisiva la visión que de él tienen los que habitan el lugar de llegada, por ello, es una condición que viene definida por las actitudes y el comportamiento de los demás, de sus nuevos conciudadanos. Añade este estudioso que la situación de los inmigrantes se ve condicionada “por la representación de su identidad que en cierto modo les impone desde fuera la sociedad de acogida; en nuestro caso actual, esa representación tiende a ser simplificadora y reduccionista y, en algunos casos, estigmatizadora” (Martín Peris, 2009: 18).

4.2.2.- Perfil lecto-literario del adolescente inmigrante

Teniendo en cuenta la distinción que aporta Martín Peris (2009) sobre emigrante e inmigrante, entendemos el término de **alumno inmigrante** como un colectivo de aprendientes de L2 con las siguientes características: pertenecen a familias que se han visto en la necesidad de buscar su sustento en otro lugar distinto al suyo de origen, y en el cual se habla una lengua distinta a su lengua materna. El cambio de residencia como una opción impuesta por las circunstancias de supervivencia y experimentada en grupo (puesto que la emigración puede considerarse siempre como un fenómeno social y no individual) distingue al emigrante de otras personas que han abandonado su lugar de origen por otros motivos, y generalmente a título individual.

La segunda característica que señala Martín Peris está relacionada con el hecho de residir en ese nuevo lugar por un periodo, en principio no definido, en calidad de ciudadanos (con un reconocimiento de los derechos inherentes a esta condición no siempre pleno ni de jure ni de facto) le distingue del visitante ocasional (turista o profesional), al tiempo que le hace semejante en muchos aspectos al residente habitual autóctono.

Así, los grupos meta objeto de este estudio son jóvenes que han emigrado en plena adolescencia con su familia o para reunirse, reagruparse con ella. El elemento diferencial es el cambio drástico de panorama vital. Llegan al sistema educativo sin conocer el español, les afecta comprobar que sus compañeros y compañeras de clase no parecen ser iguales a ellos aunque tengan la misma edad y entran a un entorno completamente desconocido. Recordemos que al mismo tiempo manifiestan cambios físicos, emocionales, diferencias que se expresan a través del pensamiento y de sus

sentimientos. Se advierte en ellos una necesidad de distanciarse del mundo de los adultos y, sin embargo, reclaman la escucha y el afecto que estos les puedan prodigar.

Una historia común que recuerda al viaje de Petit:

Tenía trece años. Acababan de avisarme que nos íbamos a Colombia a vivir por tiempo indeterminado. En estos casos no se tiene en cuenta la opinión de los niños. A nadie le preocupó arrancarme de amores, amistades, trayectos que me gustaba recorrer, objetos que había acomodado en mi recámara y que velaban mi sueño. Dos meses más tarde rendí las armas sin que tuvieran que amarrarme. Subí al avión llevando en el bolsillo un minúsculo oso de peluche que ya no encontré al llegar: mi infancia había quedado atrás. (Petit, 2001: 8).

Este relato de Petit (2001), que corresponde a las primeras páginas de *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, no parece tan distinto a las voces de los adolescentes que llegan a las aulas de español de los centros educativos de Secundaria.

Según testimonios de profesores de las aulas de español y del equipo de asesores técnicos del CAREI, los retos a los que se enfrenta un adolescente inmigrante cuando se incorpora a un centro educativo, son:

- Aprender una lengua y cultura diferente a su lengua materna.
- Adquirir y conjugar diversos referentes culturales. Por una parte, los modelos de la escuela y, por otro lado, los que se encuentra en casa. Estos patrones culturales obedecen a dos concepciones distintas de estar y ser en la vida.
- Buscar su identidad en la adolescencia. Les afecta ver que sus compañeros no son iguales a ellos aunque tengan la misma edad. A este hecho se suma el proyecto migratorio de sus familias, muchos jóvenes no son muy conscientes

de la razón por la que sus familias decidieron cambiar de país de residencia.

Todos suponen que ha sido para una mejora económica. Sin embargo, ellos expresan añoranza y sentimientos de pérdida.

Los informantes de esta investigación constituyen una segunda generación de inmigrantes que, sin haber tomado ellos mismos la decisión de abandonar su país de origen, se encuentran con que tienen que construir su vida en la sociedad receptora, entre dos culturas, dos mundos y sin sentirse del todo parte de ninguno de ellos, por lo menos de momento. De este análisis, las creencias de los profesores detectan una desorientación vital y cultural en los adolescentes inmigrantes, que en muchos casos conlleva una imposibilidad de comunicación. Estas condiciones hacen que el aula de español se convierta no sólo en un espacio de aprendizaje, sino también en un referente afectivo y emocional.

En relación a la **lectura de textos literarios** en el aula de español (vid. Capítulo 2), cabe destacarse que los alumnos inmigrantes eran lectores de literatura de sus países de origen y desconocían obras literarias en español ya que el profesor priorizaba las indicaciones de la normativa. Los programas curriculares se centran en que el alumno inmigrante adquiriera el discurso académico a través del desarrollo de sus competencias comunicativas y lingüísticas, con el fin de incorporarse en las clases de las distintas áreas curriculares. Ocasionalmente, en algunas aulas, se introducía algún texto literario siguiendo los criterios de la oferta intercultural (vid. Capítulo 2).

Tomando como punto de partida estas premisas, se formó un **grupo de lectura** en el aula de español de cada contexto escolar. Los grupos de informantes se constituyeron con 6 u 8 alumnos inmigrantes de edades comprendidas entre los 13 y 17 años, de diferentes lenguas y culturas de origen (chino, árabe, wolof, rumano, francés). La mayoría de los informantes tenían el nivel A2 de competencia comunicativa, aunque en algunos escenarios había algún alumno con nivel inferior o superior. Este hecho es significativo dada la realidad fluctuante y heterogénea de las aulas de español, es muy complicado formar grupos homogéneos de niveles de español cuando algunos de ellos habían llegado a España hacía 9 meses y otros residían desde hacía uno o dos años. Por otra parte, dentro del mismo grupo teníamos alumnos matriculados en 2º, 3º y 4º de la ESO.

Siguiendo a McMillan y Schumacher (2005: 411), comprendemos que el tamaño de la muestra está relacionado con el propósito del estudio, la orientación (procesual), la técnica de recopilación de datos principales y la disponibilidad de los casos con abundante información. Por lo tanto, “la comprensión generada a partir de la investigación cualitativa depende más de la abundancia de información acerca de los casos y de las capacidades analíticas del investigador que del tamaño de la muestra” (McMillan y Schumacher, 2005: 411). Con ello queremos destacar que nuestro interés se ha focalizado en la calidad de las respuestas lectoras de la muestra seleccionada de jóvenes inmigrantes, con la finalidad de comprender en qué medida el discurso literario puede contribuir a la reconstrucción de las identidades. Por otra parte, el tamaño de la muestra y los perfiles de los informantes reflejan el contexto fluctuante de las aulas de español.

En los siguientes cuadros descriptivos se organizan las características de los grupos de informantes por contextos de la investigación.

Primera fase de investigación	
Contexto	Objeto de estudio – características de los informantes
<p>IES Ramón y Cajal, Zaragoza</p> <p>Curso 2007/2008</p>	<p>8 alumnos inmigrantes.</p> <p>Edades comprendidas entre los 13 y 15 años.</p> <p>Lenguas maternas: rumano, portugués, árabe y chino.</p> <p>Niveles de español: A1 y A2 del <i>MCER</i>.</p> <p>Matriculados la mayoría en 3º de la ESO, aunque una alumna en 2º y dos en 4º.</p> <p>Observación: a mitad de curso las dos alumnas chinas tuvieron que dejar el instituto para trasladarse a Madrid con sus familias.</p>
<p>Biblioteca Pública Municipal de Zuera</p> <p>Curso 2007/2008</p>	<p>5 alumnos inmigrantes.</p> <p>Edades comprendidas entre los 14 y 17 años.</p> <p>Lenguas maternas: rumano, polaco y eslovaco.</p> <p>Niveles de español: A2 y B1 (una alumna rumana).</p> <p>Matriculados en 2º y 3º de la ESO.</p>

Fases posteriores de la investigación	
Contexto	Objeto de estudio – características de los informantes
<p>IES Goya, Zaragoza</p> <p>Curso 2009/2010</p>	<p>8 jóvenes inmigrantes.</p> <p>Edades comprendidas entre los 13 y 15 años.</p> <p>Lenguas maternas: árabe, chino, wolof, francés y portugués.</p> <p>Niveles de español: A2, excepto un alumno de origen chino con nivel B1.</p> <p>Matriculados en 2º y 3º de la ESO.</p>
<p>IES Lucas Mallada, Huesca</p> <p>Cursos: 2009/2010 y 2010/2011</p>	<p>6 jóvenes inmigrantes.</p> <p>Edades comprendidas entre los 15 y 17.</p> <p>Lenguas maternas: árabe, francés y wolof.</p> <p>Nivel de español: A2.</p> <p>Matriculados en 3º y 4º de la ESO.</p>
<p>IES Conde de Aranda, Alagón</p> <p>Curso 2009/2010</p>	<p>8 jóvenes inmigrantes.</p> <p>Edades comprendidas entre los 13 y 16 años.</p> <p>Lenguas maternas: árabe, rumano, polaco y portugués.</p> <p>Niveles de español: A2 y B1.</p> <p>Matriculados en 3º y 4º de la ESO.</p>

4.2.3.- Perfiles del profesorado colaborador

Los profesores colaboradores directos poseen una dilatada formación y experiencia en la enseñanza del español a alumnado inmigrante en el contexto escolar de la Educación Secundaria Obligatoria. Todos han realizado los cursos que se contemplan dentro del *Plan de Formación Permanente* del Gobierno de Aragón respecto a la didáctica del español como L2 y educación intercultural. Por ello, la selección de los mismos fue determinada por este criterio, ya que eran profesores a los que la doctoranda conocía y había tutorizado en los diferentes cursos e-learning de formación para profesores de las aulas de español.

La relación de los mismos se refiere a continuación:

M^a Jesús de Miguel, profesora de Lengua y Literatura Castellana y profesora de español en el curso 2007/2008 del IES Ramón y Cajal de Zaragoza, y en el curso 2009/2010 del IES Conde de Aranda de Alagón, Zaragoza.

Elena López, profesora de Lengua y Literatura Castellana y profesora de español en el curso 2009/2010 del IES Goya de Zaragoza.

José Luis Garrido, profesor de Lengua y Literatura Castellana, profesor del aula de español y coordinador de la Comunidad de Aprendizaje del IES Lucas Mallada de Huesca en los cursos 2009/2010 y 2010/2011.

Santiago Araiz, jefe de estudios del IES Zaurín de Ateca; profesor de Lengua y Literatura, tutor de acogida y profesor de español en el curso 2009/2010.

Incluimos también a aquellos profesionales que de manera indirecta han contribuido y facilitado el desarrollo de esta investigación con sus aportaciones y apoyo:

Carmen Romeo, catedrática de Lengua y Literatura Castellana y profesora de español en el IES Goya de Zaragoza.

Francisca Soria, directora del Departamento de Lengua y Literatura del IES Goya y profesora de Lengua y Literatura.

Con el fin de establecer un **plan de trabajo** con cada centro según sus características, se siguieron los pasos que se detallan a continuación:

1º.- Reunión del equipo directivo del centro con el profesor del aula de español, la directora de tesis y la doctoranda, con el fin de presentar el proyecto de tesis y firmar un acuerdo de colaboración entre el centro y la Universidad de Zaragoza.

Este acuerdo se concretó en la asistencia de la doctoranda al aula de español para la recogida de información, una hora a la semana en periodo lectivo del curso escolar en el IES Ramón y Cajal y en el IES Lucas Mallada, y dos horas en el IES Goya. Con los institutos de Alagón y Zaurín, se decidió, por cuestión de desplazamientos, un plan de trabajo mensual de manera que la doctoranda visitaría las aulas de español una vez al mes. Así, durante la estancia en estos centros hablaría con los alumnos de las lecturas que les iba proponiendo y les facilitaría otros textos para las semanas siguientes. También se les facilitó a los alumnos el correo electrónico de la doctoranda y el blog de la investigación como herramientas de comunicación.

Los equipos directivos estimaron oportuno que mientras la doctoranda llevaba a cabo su tarea con el grupo de estudio, el profesor de español dedicara esa hora a la atención individualizada de alumnos con niveles inferiores al A2 y/o alumnos en proceso de alfabetización.

2°.- Reuniones entre la doctoranda y el profesor colaborador de español para constituir el grupo de alumnos inmigrantes objeto de estudio, y la adjudicación de una hora a la semana dentro del horario lectivo del aula de español para llevar a cabo la investigación.

3°.- Entrevistas semiestructuradas al inicio del trabajo de campo con los profesores colaboradores acerca de las necesidades del alumnado inmigrante, sobre la lectura de textos literarios en el aula y la competencia lecto-literaria de sus alumnos inmigrantes.

4°.- Desarrollo de la investigación en el microcosmos del aula de español. Durante las primeras semanas de la estancia en el contexto, los profesores colaboradores permanecieron presentes como observadores participantes a modo de facilitar las primeras interacciones de los informantes con la doctoranda. Por otra parte, todos siguieron y participaron en el proceso de desarrollo de la investigación a través de conversaciones antes y después de las sesiones.

5°.- Cuestionarios abiertos al final del trabajo de campo a los profesores colaboradores.

4.3.- Metodología de la investigación

Los métodos de la investigación cualitativa son adecuados para describir y analizar las acciones, creencias, pensamientos y percepciones individuales y colectivas (en nuestro ámbito, de los profesores o de los alumnos), para lo cual los investigadores recogen información interactuando con los informantes. Se plantea la comprensión de las acciones que realizan los sujetos en el marco de la concreta práctica. Se trata de una investigación que trata de hacer comprensible la problemática desde la perspectiva del investigador como participante activo. (Mendoza, 2011: 58).

4.3.1.- Principios metodológicos

La modalidad de investigación viene determinada por la temática y la finalidad del estudio. Para optar por una metodología cualitativa, hemos considerado como punto de partida los criterios que define Mendoza (2011: 54):

1. Buscamos la comprensión de los hechos, antes que la generalización de los resultados.
2. Nos centramos en comprender de modo directo cómo el discurso literario puede ser un medio para la construcción de las identidades de los alumnos inmigrantes.
3. Prescindimos de instrumentos cuantitativos como el programa Atlas/ti –entre otros- ya que nos interesan las descripciones e informaciones narrativas que contengan matices cualitativos.

4. Utilizamos técnicas de observación que permiten la obtención de datos directos y reales para ser analizados según criterios de categorización, junto con el apoyo de otras estrategias cualitativas.

5. Trabajamos con una muestra limitada –seis grupos de informantes- del entorno escolar y con alumnos informantes a los que se tiene acceso para realizar seguimientos pautados.

6. Podemos trabajar con uno o varios grupos similares (como investigadora única, y en colaboración con los profesores colaboradores), teniendo en cuenta que la muestra y su tamaño se corresponde y se limita al número de alumnos con los que se interactúa en el aula, y a la realidad fluctuante de las aulas de español del sistema educativo.

7. Asumimos que el tamaño de la muestra depende del propósito del estudio, de las estrategias y técnicas de recogida de información y de la disponibilidad y acceso a los informantes.

8. Podemos hacer un seguimiento observacional y directo de los informantes, aplicando estrategias y técnicas de la investigación en el marco y en el contexto de las actividades de aula.

9. Pretendemos obtener información pormenorizada que permita un conocimiento en profundidad del hecho objeto de estudio en su contexto.

10. Asumimos el compromiso de trabajar con rigor y sistematicidad, para que el estudio pueda ayudar a otros a comprender el problema estudiado y plantear líneas de actuación e intervención en los programas curriculares de español como segunda lengua para alumnado inmigrante de la Educación Secundaria Obligatoria.

11. Contamos con una previsión general de diseño que se adaptará a la evolución que marque el avance de la misma investigación. A este respecto, entendemos el estudio como un proceso continuo y evaluativo que permite reajustarse y modificarse en función de las respuestas lectoras de los alumnos inmigrantes.

12. Tenemos en cuenta las implicaciones personales en el proceso, tal y como nos recuerdan Schumarcher y McMillan:

El proceso cualitativo es en cierta medida personal; ningún investigador observa, entrevista o estudia documentos de una manera exactamente igual a otro. Los temas de fiabilidad se tratan dentro del estudio en cuestión para obtener la consistencia de las estrategias de la investigación. (Schumarcher y McMillan, 1993: 386).

La asunción de estos indicadores nos ha conducido a la opción metodológica adoptada en esta tesis: **investigación-acción participante** de cariz cualitativo/interpretativo y de corte etnográfico.

En este sentido, hemos asumido los constructos teóricos y metodológicos que aporta Mendoza (2011) y sus consideraciones sobre el modelo de investigación-acción a partir de la definición de Cohen y Manion (1985): “small-scale intervention in a real-world context; and a close examination of the effects”. Se trata, pues, de un tipo de investigación que se desarrolla en contacto directo con el contexto escolar que se estudia o que se analiza.

Según Anna Burns (2005), los puntos clave de esta modalidad propuestos por Allwright y Lenzunen (1997) se refieren a:

- 1) identify a puzzle area; 2) refine your thinking about that puzzle area; 3) select a particular topic to focus on; 4) find appropriate classroom

procedures to explore it; 5) adapt them to the particular puzzle you want to explore; 6) use them in class; 7) interpret the outcomes; 8) decide on their implications and plan accordingly. However, Allwright's model appears to follow fairly closely some of the major processes of action research, while at the same time apparently disallowing the status of research to teacher's investigative activities". (Burns, 2005: 246. Cit. por Mendoza, 2011: 59).

El término de "investigación-acción" fue acuñado por Lewin, en 1947, para describir un modelo de indagación que se caracterizaba por un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados. En 1957, Taba y Noel establecieron los elementos básicos para definirla:

1. Que se refiera a problemas que conciernen inmediatamente a los maestros y a quienes elaboran el currículo.
2. Que se entienda como una empresa cooperativa en la que prácticos y técnicos de la investigación deciden conjuntamente qué estudiar y cómo hacerlo.
3. Que las tareas de investigación sean necesariamente de carácter práctico.
4. Que contribuya simultáneamente a producir la evidencia necesaria para resolver problemas prácticos y adquirir una perspectiva más adecuada para mirar los problemas.

En este sentido, desarrollar este tipo de investigación, implica: 1) estudiar y reflexionar sobre la propia actividad docente; 2) relacionar y unir teoría y praxis; 3) conocer y comprender la realidad como praxis, y con el fin de poder reorientar y encaminar la actividad; 4) implicarse en un estudio: transversal, exploratorio, de campo. Mendoza (2011: 59) explica que estas acciones conducen a una modalidad de investigación educativa que se caracteriza por:

- Situar en el paradigma cualitativo/interpretativo para realizar un estudio de campo centrado en el contexto inmediato (el aula). Este marco cualitativo postula una concepción subjetiva, orientada a la observación y seguimiento de unos determinados procesos. Se centra en el conocimiento, la reflexión y la actividad orientada hacia el cambio o la transformación de la realidad educativa a través de la participación directa (Mendoza, 2004:40). Según McMillan y Schumacher:

La investigación cualitativa sugiere propuestas fundamentadas, aporta explicaciones para ampliar nuestro conocimiento de los fenómenos o promueve oportunidades para adoptar decisiones informadas para la acción social. La investigación cualitativa contribuye a la teoría, a la práctica educativa, a la elaboración de planes y a la concienciación social. (McMillan y Schumacher, 2005: 397).

- Desarrollar un diseño flexible (emergente) para realizar un estudio: transversal, exploratorio, de campo, recogiendo datos mediante cuestionarios, escalas, entrevistas estructuradas o abiertas, o bien técnicas de observación participante en las que el investigador observa y participa en el contexto de estudio; notas de campo, relatos, diarios, registros, o análisis de documentos, y obtenerlos en situaciones reales no controladas, para establecer un análisis.
- Elaborar un análisis de datos: conceptualizar, categorizar, encontrar relaciones y evidencias.
- Categorizar, clarificar, sintetizar, comparar, dar sentido a los datos cualitativos significa reducir las notas de campo, entrevistas en profundidad, observaciones, descripciones, etc., para llegar a una serie de categorías que permitan estructurar los datos, llegar a conclusiones comprensivas y manejar unidades significativas para su comparación e integración en el marco teórico.

Desde este planteamiento, esta opción metodológica intenta comprender la realidad inmediata en la que están implicados el profesor y los alumnos; y se desarrolla a través de un diseño emergente, que hace que su avance siempre esté en relación con los resultados obtenidos en cada una de las fases previas (“incremental research decision depends on prior information”), como indican Schumacher y McMillan (2005). De este modo, se entiende como un proceso cíclico de *acción-observación-reflexión-planificación-nueva acción* (Mendoza, 2004: 50). Por lo tanto, se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión –evaluación.

Según Erickson (1986: 290. Cit. por Mendoza, 2004: 50), la investigación-acción se basa en una “observación participante intensa y de largo plazo en un escenario educativo, seguida de una reflexión deliberada y sobre lo que allí se observó”.

En relación con este enfoque, la perspectiva etnográfica se ha ocupado además de desglosar los matices inherentes al punto de vista del sujeto: describir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia y algunas de las apreciaciones (Woods, 1987. Cit. por Mendoza, 2011: 60).

La observación participante, que caracteriza a las investigaciones de corte etnográfico y a la modalidad de investigación-acción, hace posible que se aporten abundantes y variados datos directos y reales, que son analizados según criterios de categorización junto con el apoyo de otros datos obtenidos a través de distintas técnicas cualitativas, de tipo interpretativo y por una triangulación de los datos recogidos.

Para Mendoza (2011), esta modalidad de investigación viene a paliar la distancia entre la investigación teórica y la investigación pragmática que realiza el profesor-investigador. Sus rasgos la definen como un tipo de investigación generativa, inductiva, constructiva y subjetiva, que se desarrolla en un contexto limitado, utiliza la observación participante para la recogida de datos (mediante notas de campo, descripción y explicación interpretativas de conductas, acciones y actitudes) y su finalidad es mejorar en las prácticas educativas, a la vez que posibilitar a los responsables de la política educativa y a los usuarios de la educación un conocimiento más real y profundo de la realidad educativa.

Así pues, teniendo en cuenta el corte etnográfico de este diseño, conviene sintetizar la **fusión de estas perspectivas cualitativas** desde los constructos de Mendoza (2011: 67-71), que nos han servido de marco para delimitar el diseño de esta investigación:

- 1.- La **investigación-acción y la metodología etnográfica** incorporan facetas de investigación colaborativa implicando a investigadores y docentes.
- 2.- Se obtienen datos naturales y auténticos recogidos de la actividad directa en el contexto del aula.
- 3.- El carácter emergente del diseño implica asumir las modificaciones pertinentes a la luz de los datos obtenidos y del análisis de los mismos.

4.- Se centra en un número limitado de informantes a quienes no se ha aplicado criterios de selección por representatividad estadística. En el conjunto de la muestra puede haber informantes de mayor cualificación y significatividad por el interés o calidad de sus aportaciones que, evidentemente, cobrarán prioridad ante otro tipo de ‘informante pobre’.

5.- La actividad desarrollada bajo el modelo de la investigación-acción funciona como un estudio en sí mismo o bien como un estudio de carácter exploratorio del que surgen nuevas propuestas y cuestiones para desarrollar en mayor profundidad la temática de estudio y la observación participante; en ambos procesos los investigadores-observadores participan en la actividad a la vez que recogen y analizan los datos que corresponden a la actividad y desarrollo natural de las sesiones observadas.

6.- Al avanzar el proceso, la metodología y los instrumentos cualitativos, habrán aportado un amplio conjunto de informaciones y datos cualitativos naturales (grabaciones audio/video, transcripciones, cuadernos de notas, de observación, trabajos de aula, etc.) procedentes de diversas sesiones de participación en ‘condiciones naturales’ (la actividad de campo se desarrolla sin la estructura de un control experimental). En el caso de la posible aparición de situaciones, reacciones e interacciones que resulten novedosas e imprevistas, se atenderá a la finalidad propuesta por la investigación, a los datos que nos resultan pertinentes y específicos para el estudio que pretendemos, haciendo del resto de referencias un marco periférico de información complementaria.

7.- Por el tipo de datos y la diversidad de instrumentos utilizados, se recurre a planteamientos propios de la Investigación Interpretativa, con el fin de establecer la concreción y elaboración de los resultados de la observación. Además, de modo muy específico se tratan las inferencias, las implicaciones y las conclusiones que se determinan tras un riguroso proceso de interpretación de la diversidad de datos e informantes.

Por todas estas peculiaridades, consideramos que la modalidad de investigación-acción participativa de corte etnográfico resulta pertinente y adecuada para nuestro objeto de estudio. A continuación, se detalla la gama de técnicas utilizadas para la recogida de los datos.

4.3.2.- Estrategias cualitativas de recogida de datos

La investigación cualitativa es investigación *interactiva cara a cara*, lo que requiere un espacio de tiempo relativamente extenso para observar sistemáticamente, entrevistar y registrar hechos cuando éstos tienen lugar de forma espontánea. Las estrategias de la recogida de datos se centran en lo que el fenómeno significa para los participantes. (Schumacher y McMillan, 2005: 440).

Siguiendo a McMillan y Schumacher (2005: 440), concebimos el término de estrategias cualitativas de recogida de datos como técnicas que sirven para recoger muestras y datos. Así, hemos utilizado la **observación participante, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios abiertos, y producciones escritas de los**

informantes. El empleo de estas estrategias -con sus correspondientes instrumentos- nos ha permitido llevar a cabo un proceso de triangulación de contraste de informaciones (creencias de los profesores, alumnos e investigador) y obtener una interpretación holística del objeto de estudio. Por ello, se ha procurado obtener datos en diferentes momentos y formatos con el fin de ser contrastados entre sí para garantizar la fiabilidad del proceso y la interpretación.

4.3.2.1.- Observación participante

El carácter inductivo y flexible de este diseño supone que el investigador observa y participa en el contexto de estudio estando sensible a los efectos que su participación causa en el fenómeno observado.

Desde este enfoque y como se ha explicado anteriormente, insistimos en la elección de la observación participante *in situ* como instrumento insustituible y fundamental de recogida de los datos centrales de esta investigación. Así, la actuación de la doctoranda-investigadora en el escenario objeto de estudio fue de grabar, observar, conducir y participar en la tarea propuesta.

La observación prolongada de los informantes requiere de un proceso de escucha activa en el que el investigador puede corroborar lo que un informante hace en diferentes momentos, deja entrever con la comunicación no verbal, como el tono de la voz, los movimientos del cuerpo y lo que percibe de lo que los demás sienten, expresan o hacen en relación a la actividad.

Así, esta estrategia nos permitió la inmersión en las aulas de español,

participando, haciendo un seguimiento observacional y directo de los alumnos y obteniendo información directa y real para analizar, interpretar, reflexionar, evaluar e intervenir siguiendo el proceso cíclico propio de esta modalidad. Para ello, se utilizaron grabaciones en audio, transcripciones y notas campo.

Grabaciones

Van Lier (1988) subraya el hecho de que el investigador, para entender lo que pasa en clase, debe intentar obtener el significado que los participantes dan a los hechos mismos. Para ello, el investigador necesita apoyarse en la observación de la clase, que puede ir acompañada de la grabación ya que permite al investigador una inmersión intensiva en los datos.

Desde esta perspectiva etnográfica de la investigación, es básico dejar que los acontecimientos emerjan gracias a la observación, la grabación, la transcripción y un minucioso análisis textual de la interacción de clase, sin imponer preguntas.

Estamos de acuerdo con Van Lier en cuanto a que la grabación es un instrumento que permite observar el objeto de estudio con detenimiento y distanciarse de los datos recogidos en el proceso de análisis. Por ello, optamos por la grabación en audio de las respuestas lectoras de los alumnos durante las sesiones, ya que este instrumento posibilita la inspección minuciosa de los datos.

Por otra parte, se desestimaron las grabaciones en video con el fin de proteger la intimidad de los informantes.

Transcripciones

La grabación de las sesiones y la sucesiva transcripción de los datos aportan al investigador una mirada distante, imparcial sobre los datos recogidos y, por otra parte, una inmersión en los mismos. Siguiendo a Van Lier (1988), algunos fenómenos relevantes sólo se perciben cuando se transcriben.

Para ello, seguimos el código utilizado por Cambra (2003) en sus investigaciones, aunque simplificamos algunas de las convenciones de transcripción y las adaptamos a nuestra investigación tal y como se indica:

Numerar el turno (nº + participante junto)

Participantes:

Inv. Investigadora

Nombres propios de los alumnos identificados: Aissatou, Zineb, etc.

Hechos prosódicos y fonéticos:

I pausa corta (1-3'')

II pausa mediana (+ de 3'')

III pausa larga

Entonaciones

/ entonación ascendente

\ entonación descendente

? entonación interrogativa

! entonación exclamativa

BRAVO énfasis

S::i; si:: alargamiento

No::: alargamiento excepcionalmente largo

Trist- un guión indica una interrupción brusca

Hechos paraverbales

((*risas*)) risas

Interjecciones

ai, ecs, bah interjecciones propias de la lengua

ah, oh, interjecciones más bien internacionales

Hechos no verbales

((*Mirando la portada*)) comentarios sobre acontecimientos contextuales,
comportamientos proxémicos, gestuales y posturales

x palabra ininteligible

xx enunciado ininteligible

xxx fragmento ininteligible

La grabación de interacciones en el contexto y las transcripciones han generado unos datos ricos para indagar sobre el discurso literario en la construcción de las identidades de los alumnos inmigrantes.

Notas de campo

Otro de los instrumentos utilizados ha sido la recopilación de datos en forma de notas de campo y observaciones después de las sesiones. Así, a modo de ejemplo, anotamos con detalle las principales respuestas de los alumnos, sus interacciones, preguntas sugeridas por la observación, etc.

4.3.2.2.- Entrevistas y cuestionarios

Realizamos (al inicio y después del estudio) entrevistas semiestructuradas y cuestionarios abiertos a los informantes profesores y alumnos con el objetivo de incorporar sus creencias en relación a la experiencia de la lectura. Asimismo para obtener sus impresiones, opiniones, sentimientos, motivaciones y pensamientos, verificar la información obtenida a partir de otras fuentes y ampliar ideas desarrolladas por los participantes y por la doctoranda.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y diseñadas por la doctoranda de acuerdo a un pequeño guión con el fin de guiar la conversación informal. Aunque en el contexto inmediato, se dejó libertad al entrevistado y se originaron otras preguntas al hilo de la conversación.

4.3.2.3.- Producciones escritas

Otra de las estrategias que se ha utilizado para la obtención de datos, corresponde a las producciones escritas de los informantes en el blog de la investigación a modo de entradas y comentarios libres sobre las lecturas leídas en las distintas sesiones.

En este sentido, las respuestas escritas de los alumnos inmigrantes registradas en la plataforma virtual se han categorizado y analizado.

A modo de síntesis, se recapitula en la siguiente tabla las técnicas utilizadas en la recogida de información en los distintos escenarios:

Escenario	Estrategias de recogida de datos
IES Ramón y Cajal, Zaragoza	<p>Observación del grupo</p> <p>Notas de campo</p> <p>Entrevistas semiestructuradas grabadas a alumnos</p> <p>Entrevistas semiestructuradas a la profesora colaboradora</p> <p>Producciones escritas en la sección del blog del aula de español</p>
Biblioteca Pública Municipal	<p>Observación del grupo</p> <p>Notas de campo</p> <p>Cuestionarios abiertos a los alumnos</p>
IES Goya, Zaragoza	<p>Observación participante (grabación y transcripción)</p> <p>Notas de campo</p> <p>Entrevista semiestructurada a la profesora colaboradora</p> <p>Cuestionarios abiertos a los alumnos</p> <p>Producciones escritas en el blog de la investigación</p>
IES Lucas Mallada, Huesca	<p>Observación participante (grabación y transcripción)</p> <p>Notas de campo</p> <p>Entrevista semiestructurada al profesor colaborador</p> <p>Cuestionarios abiertos a los alumnos de la investigación</p> <p>Producciones escritas en el blog</p>
IES Conde de Aranda, Alagón (Zaragoza)	<p>Observación participante (grabación y transcripción)</p> <p>Notas de campo</p> <p>Cuestionarios abiertos a los alumnos</p> <p>Producciones escritas en el blog de la investigación</p>

4.3.3.- Procedimientos de análisis de datos

La efectividad del estudio depende de la correlación de los objetivos establecidos en relación con los datos que se hayan de obtener, así como de la adecuada valoración que de ellos se haga. Su valoración se realiza según un proceso inductivo que comienza tan pronto como se haya reunido el primer conjunto de datos y discurre en paralelo a la inmediata recogida de datos, de modo que informa y conduce las nuevas actividades. (Schumacher y McMillan, 1993: 481).

En la investigación etnográfica y la investigación-acción, la recogida y el análisis de datos son actividades interactivas que se solapan en su desarrollo (Schumacher 1993: 388). Desde este paradigma cualitativo, el análisis es un proceso cíclico continuado e integrado en cada una de las fases. Se trata de un proceso sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación para explicar el fenómeno (Schumacher y McMillan, 1993: 480). Los datos obtenidos en la investigación son reelaborados y categorizados para su empleo como información básica y para construir la interpretación explicativa de los fenómenos observados y/o analizados. Para ello, hemos aplicado varias actividades, vinculadas entre sí:

- a) Reflexión analítica sobre los datos;
- b) Selección y reducción de datos;
- c) Organización y categorización de los datos;
- d) Establecimiento de relaciones entre las diversas unidades de significado.

De este modo, se pueden precisar los referentes aportados por los participantes a través de sus respuestas lectoras y sus manifestaciones escritas.

De acuerdo con Mondada (2003), la naturaleza y autenticidad de los datos recogidos junto con la relevancia didáctica de las acciones observadas han de garantizar la validez de los aspectos estudiados, y la adecuación de los procedimientos para asegurar la fiabilidad.

A este respecto, cada vez se utilizan más en la investigación educativa los programas informáticos del tipo CAQDAS (Software para el análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador) ya que contribuyen a sistematizar el análisis de datos cualitativos. Por ejemplo, el programa Atlas/ti, en síntesis, permite codificar datos (abreviaciones, símbolos o marcas que se aplican a unas frases) que representan categorías. Para lograr un nivel de abstracción superior se hace uso de las relaciones y vínculos entre los diferentes códigos y categorías descubriendo así elementos centrales en los datos que se aprecian mediante representaciones visuales. Cuando se aplica el software Atlas/ti las relaciones se muestran a través de elementos denominados *Networks*. Los gráficos e información que producen este tipo de programas sirven para observar la frecuencia de las categorías.

Sin embargo, hemos prescindido de este tipo de programas informáticos ya que entendemos que se ajustan más para otro tipo de estudios, por ejemplo, analizar respuestas a preguntas abiertas en un cuestionario y codificar los datos en función del número de categorías.

Así, siguiendo “un proceso inductivo que comienza tan pronto como se haya reunido el primer conjunto de datos” (Schumacher y McMillan, 1993: 481), nos ha interesado hacer un seguimiento del proceso de los informantes observando y participando en el contexto, recogiendo y analizando la información de manera

interactiva. De esta manera, se han analizado las descripciones e informaciones narrativas aportadas por los informantes para llegar a una serie de categorías con el fin de estructurar, comprender e interpretar los hechos.

Por ello, hemos optado por el modelo de análisis aportado por Cambra (2003) desde la etnografía, el cual permite interpretar la interacción que se produce en el aula desde la perspectiva de los participantes, de forma holística y contextualizada. Esta aproximación posibilita estudiar el desarrollo de procesos, centrarse en los participantes, en sus representaciones y en cómo crean contextos significativos. Este modelo cualitativo se concreta en tres niveles o fases (Cambra, 2003: 110):

1ª.- Análisis descriptivo inductivo. El proceso inductivo da lugar a una síntesis descriptiva de los datos más abstracta que posibilita la lectura de las transcripciones. Se atiende al microcontexto, a lo que dicen los participantes y sus interacciones. Es una reconstrucción sin una categoría a priori. Este análisis lo hemos presentado en una tabla con dos columnas: la primera columna (columna a la izquierda) corresponde a la transcripción y la segunda (columna a la derecha) al análisis.

2ª.- Análisis categórico y temático. Los datos obtenidos han sido organizados en categorías, para ello, nos ha servido el marco teórico de las Respuestas Lectoras. Así, se ha recurrido a las investigaciones anteriores que analizan las respuestas lectoras en la discusión literaria en el aula (Sipe, 2000, Arizpe y Styles, 2004; Silva-Díaz, 2006). La propuesta de categorías conceptuales de Sipe, ha sido utilizada como referente de inicio para la creación de categorías propias, las cuales se basan en la teoría de las Respuestas Lectoras y en el análisis del discurso, entre otras.

3ª.- Análisis interpretativo. El análisis interpretativo conlleva la elaboración de informes en los que se recogen informaciones que se consideran relevantes en relación a los objetivos de la investigación, se verifican las hipótesis, se discuten los resultados y se elaboran conclusiones con el fin de aportar información para la comprensión del hecho estudiado. A este respecto, Erickson explica: “El informe de una investigación de campo contiene afirmaciones empíricas de diverso alcance y distinto nivel de inferencia. Una tarea básica del análisis de datos es generar estas afirmaciones en gran medida a través de la inducción” (Erickson, 1986: 262. Cit. por Mendoza, 2004: 57). Desde esta perspectiva interpretativa, se han seleccionado e insertado citas directas con el fin de contar con detalles e informaciones que facilite al lector el punto de vista de los participantes en la investigación.

Por tanto, nos hemos centrado en el análisis y categorización de las respuestas lectoras de los jóvenes inmigrantes, en sus producciones escritas en el blog de la investigación y en las creencias de los participantes (profesores, alumnos y doctoranda), con el propósito de aportar datos concretos que corroboren la hipótesis sobre la que se ha centrado la investigación: el discurso literario como un medio para la construcción de las identidades de los adolescentes inmigrantes.

4.4.- Desarrollo de las sesiones de lectura. Descripción del círculo de lectura: fases y nuevas propuestas

4.4.1.- Tratamiento didáctico de la literatura

El marco teórico ampara el enfoque asumido para el desarrollo de las sesiones de lectura en los escenarios de la investigación. Esta propuesta se basa en los presupuestos de la Estética de la Recepción y la Teoría de las Respuestas Lectoras, que se complementa con la teoría de Eco (1987), quien sostiene que una teoría de la lectura es una teoría del texto. Por otra parte, este autor incide en la cooperación interpretativa en el texto narrativo, el lector modelo y la obra, la actualización del texto y el papel del activo del lector como constructor de significados.

Mendoza relaciona la teoría de la Recepción con las teorías psicolingüísticas sobre el aprendizaje de la lengua en relación a la lectura como un diálogo del lector con el texto. Desde este tratamiento didáctico de la literatura concebimos el proceso de lectura en el que la experiencia previa del lector juega un papel fundamental en la recepción de la obra literaria. Jauss lo expresa de la siguiente manera:

El lector solo puede convertir en habla un texto es decir convertir en significado actual el sentido potencial de la obra, en la medida que introduce en el marco de referencia de los antecedentes literarios de la recepción su comprensión previa del mundo. Ésta incluye sus expectativas concretas procedentes del horizonte de sus intereses, deseos, necesidades y experiencias, condicionado por las circunstancias sociales específicas de cada estrato social y también las biográficas. (Jauss, 1987: 77).

La noción de **intertexto** (Kristeva, 1969; Van Dijk, 1983; Todorov, 1975; Riffaterre, 1971; Genette, 1982; Eco, 1987; Mendoza, 2001), se vincula a la

experiencia que el lector ha adquirido a través de otros textos (Tabernero, 2005: 49).

En este sentido, Mendoza señala:

La orientación de los más actuales enfoques para el tratamiento didáctico de la literatura sigue las relaciones entre el discurso y el lector. En ese espacio, el intertexto lector adquiere una señera relevancia porque, efectivamente, promueve los reconocimientos y las asociaciones entre distintos elementos discursivos, textuales, formales, temáticos, culturales, etc., y porque es el componente de la competencia literaria que establece las vinculaciones discursivas entre textos, necesarias para la pertinente interpretación personal. Es necesario ayudar a formar y desarrollar el intertexto lector del niño que comienza a leer, para que sus lecturas constituyan el fondo de conocimientos y, sobre todo, de experiencias literarias. (Mendoza, 2001: 19).

El valor significativo que un texto pueda tener para el lector se determina mediante las relaciones que establece el propio lector a través de su intertexto, ya que éste activa la participación personal en la comprensión del texto y potencia el disfrute de la recepción estética como una actividad personal e íntima. Esta experiencia de la lectura supone una transformación del lector, de modo que después de la lectura sea un lector con nuevas experiencias y conocimientos, como afirmaba Eco (1983). Mendoza (2004) enlaza esta idea con el pensamiento de Dewey en *Art as experience* (1934): “lo estético es considerado como la experiencia básica de todas las funciones más altas en el desarrollo de la vida humana” y, por tanto, “la experiencia del arte es la más universal del lenguaje y el modo más libre de comunicación”.

Teniendo muy presentes estas ideas y el supuesto -como expone Mendoza

(2004)- de que el texto enseña a leer al lector, para hacer de cada lectura un acto de formación, cabría preguntarse: ¿cómo producir encuentros entre el lector inmigrante y el texto para que en ese diálogo –en esa transacción utilizando la teoría de Rosenblatt-, el texto ayude al adolescente a construirse, descubrirse, abrirse al mundo de lo imaginario, dejarse llevar por el discurso literario para descubrir en él palabras que den voz e imagen a sus temores y deseos? Esta cuestión conlleva otro interrogante: ¿qué presencia tendrá el adulto, maestro, profesor, mediador, en este proceso de acercamiento de la obra literaria al lector adolescente, considerando que el componente afectivo es decisivo en la aproximación a la lectura? En definitiva, ¿cómo hacer de la literatura un espacio habitable y de ampliación de identificaciones en los procesos de acogida y aprendizaje del español?

En los comentarios de M^a Eugenia Dubois (1996) a la lectura y los valores del pensamiento de Rosenblatt, apunta a que en la transacción con la literatura se ha de incitar a los jóvenes a recorrer caminos nuevos, a contemplar las mil caras de la humanidad, a descubrir los secretos mejor guardados de la conciencia. Esta autora considera que el lector a través del texto literario se encuentra y se pierde en los sueños de otros seres, aun alejados en el tiempo y en el espacio, como partícipe de una realidad común: la condición humana con toda su gama de valores y contravalores.

De este modo, se ha tomado como eje vertebrador en el proceso de lectura, la confianza en la competencia literaria del lector inmigrante en la que intervienen diferentes factores: lingüísticos, psicológicos, sociales, históricos, culturales y literarios. Entendemos el aprendizaje literario como la unión de todos esos factores

posibilitando la maduración personal del joven, destacando la experiencia lectora. Por supuesto, también la que se produce en la etapa anterior a la lectoescritura en la que la literatura oral aporta una experiencia literaria que ayuda a formar un imaginario personal. La experiencia lectora, con su acumulación de lecturas, es la que hace posible la competencia literaria. Larrosa (2003), describiendo la relación del lector con el texto, recurre a las palabras de Heidegger para expresar la experiencia lectora:

(...) hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello. Nosotros podemos ser así transformados por tales experiencias, de un día para otro o en el transcurso del tiempo. (Larrosa, 2003: 31).

En el caso del adolescente de origen extranjero que se incorpora al sistema educativo, necesita aprender no sólo el español, sino también las diversas superestructuras de ideas, emociones, modos de conducta y valores morales que la sociedad de acogida ha construido sobre las relaciones humanas básicas. En este sentido, la literatura puede ser una fuente importante para conocer otros modos de vida diferentes, una oportunidad para saber que existen diversas alternativas y nuevas perspectivas para observar la realidad.

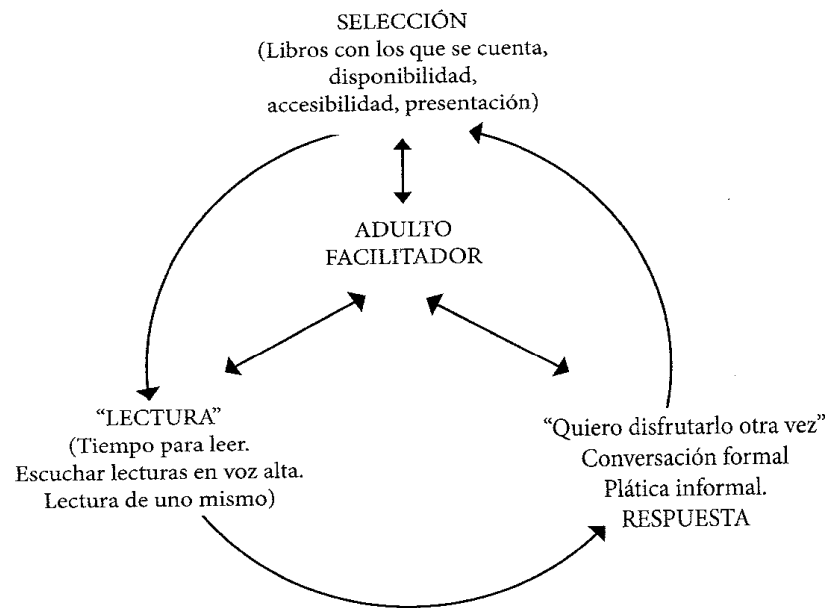
Cuando la lectura de un libro ha cambiado por completo la vida de una persona, es porque el libro ha sido una experiencia que cristaliza un largo desarrollo subconsciente. La obra ha proporcionado una nueva visión de la vida y ha resuelto alguna profunda necesidad o lucha. Según Rosenblatt: “Su influencia es el efecto acumulativa de una larga serie de experiencias literarias que interactúan (...) con otras muchas fuerzas que operan sobre el joven” (Rosenblatt, 2002: 220). Esta autora aprecia

el hecho literario como una forma de prepararse para la vida real:

Con la imaginación ensayamos diversas posibilidades de acción en una situación dada. Recorremos un proceso imaginario de ensayo y error, poniendo a prueba diferentes formas de conducta y analizando sus efectos probables. Cuando esta situación se presenta en la vida real estamos mejor preparados para actuar con éxito. (Rosenblatt, 2002: 222).

De esta manera, el lector con las obras literarias puede experimentar de forma vicaria la vida de un personaje de ficción, participar en una emoción, traer a la conciencia elementos similares de su propia naturaleza y vida emocional, lo cual puede servirle para liberarse de temores y culpas. De las teorías de Rosenblatt se deduce que el texto literario puede estimular al lector a plantearse nuevos retos y metas, pensar de manera racional sobre problemas en los que se encuentra emocionalmente involucrado.

Estas reflexiones nos han conducido al **enfoque de lectura** de Aidan Chambers (1991; trad. 2007), (1993; trad. 2007), (1995; trad. 2008), cuyos referentes teóricos los encontramos -por supuesto- en los teóricos de la Estética de la Recepción, en Barthes, Culler, Bruner, Meek, -entre otros. Para este autor, el interés de los niños y jóvenes por la lectura surge, tanto en el hogar familiar como en la escuela, de un “ambiente” que lo favorece, de una atmósfera emocional propiciatoria que incluye a personas, actividades, espacios, tiempos y textos que incitan a leer. Todas juntas forman el contexto social de la lectura que se resume en lo que Chambers denomina “el círculo de la lectura” (Chambers, 1991; trad. 2007: 15), según el siguiente diagrama:



15

“El círculo de la lectura” (Chambers, 1991)

A partir de las teorías del lenguaje de Vygostky y Bruner construye este círculo con diferentes actividades y funciones de los agentes implicados en el proceso de lectura. Este investigador recorre detenidamente todos esos factores que los maestros o profesores pueden facilitar en el ámbito escolar: espacios y tiempos para leer, diversificación de las prácticas de lectura, variedad, disponibilidad y accesibilidad a los textos, etc. De entre todos ellos, destaca la posibilidad de conversar sobre las lecturas como el factor más decisivo. Así, nace el enfoque “Dime” que se detalla en: *Dime. Los niños, la lectura y la conversación* (1993, trad. 2007).

En los siguientes apartados nos centramos en describir las distintas fases del enfoque de Chambers en la aplicación en este estudio y las nuevas propuestas surgidas a partir del diseño emergente de la tesis. En este sentido, el proceso cíclico *-acción-observación-reflexión-planificación-nueva acción* (Mendoza, 2004: 50)- nos ha conducido a incorporar la escritura en el desarrollo de las sesiones con los grupos de lectura. Este carácter de espiral del proceso conlleva un marcado carácter de diagnóstico, de modo que la observación participante en los distintos escenarios nos ha permitido observar, reflexionar, planificar nuevas acciones a partir de las respuestas de los informantes y evaluar el proceso.

4.4.2.- La lectura en voz alta

Aprendemos a leer juntándonos con los que saben cómo hacerlo e incorporando gradualmente todas sus habilidades. Este “préstamo de conciencia” del maestro al alumno constituye lo que Vygotsky llama la “zona de desarrollo próximo”. (Chambers, 1991; trad. 2007: 75).

La propuesta de Chambers está orientada para lectores que se inician en la lectura como se infiere en la anterior cita. Se alude al aprendizaje del niño a través del adulto cuya función básica consiste en hacer de guía ofreciéndole al niño “un andamiaje para interiorizar el conocimiento exterior y convertirlo en una herramienta para el control consciente” (Bruner, 1985: 25; cit. Edwards y Mercer, 1994: 37). El denominador común entre los destinatarios del enfoque de Chambers y los informantes objeto de este estudio reside precisamente en esta situación de aprendizaje, en el caso de esta

investigación son **lectores principiantes** en español como L2.

La primera fase que se ha aplicado en el proceso de lectura de los textos literarios en las aulas de español responde a la escucha de los adolescentes inmigrantes de las lecturas realizadas en voz alta por la doctoranda. Para ello, se colocaron las sillas formando un círculo y los alumnos sólo tenían que escuchar, no se les entregaron los textos ni se les pidió que tomaran notas.

Comprendemos la lectura en voz alta como una forma de encuentro entre el texto y los oyentes inmigrantes a través del facilitador, quien ayuda a tender un puente entre la oralidad y la escritura. Siguiendo las teorías de Ferreiro (1999: 150): “como un acto iniciático que produce un asombro deslumbrado”. Esta perspectiva insta a la lectura expresiva como modalidad de lectura que intenta transmitir y provocar placer, interés y motivación, y al papel crucial del facilitador.

De este modo, una posibilidad de acercamiento de los jóvenes inmigrantes a la lectura literaria y de vía de acceso a la cultura escrita, podría ser esta modalidad de lectura como forma de la **oralidad**. Chambers (1991; trad. 2007) afirma: “todos nos iniciamos en la literatura impresa a través de los relatos que nos leen en voz alta. Antes de que pudiéramos hablar, ya nos contaban historias en forma de juegos” (Chambers, 1991; trad. 2007: 65). Para este autor, el gusto por leer literatura está profundamente enraizado con la experiencia del lector con la narrativa oral y cómo se entendieron sus formas y sus medios. Considera que la lectura en voz alta familiariza al alumno con la música del lenguaje, facilita el almacenamiento de las palabras en la mente del oyente, le ayuda a reconocer la arquitectura narrativa y a crear historias propias (Chambers, 1991; trad. 2007: 66). Como resultado de este proceso se construyen identidades:

Una vez que somos capaces de hablar, las historias que nos cuentan responden nuestras preguntas sobre quiénes somos, de dónde venimos y por qué estamos aquí. Escuchamos historias sobre nuestra familia, sobre nuestra comunidad y sobre el mundo; y a través de ellas nos ubicamos en el tiempo y en el espacio y lentamente construimos identidades que llamamos por nuestro nombre. (Chambers, 1991; trad. 2007: 66).

Estas ideas nos remiten a las teorías de Ong sobre la oralidad y la escritura, “la palabra oral es la primera que ilumina la conciencia con lenguaje articulado, la primera que une a los seres humanos entre sí en la sociedad” (Ong, 1987: 172). La oralidad se entiende como modalidad de realización del lenguaje humano que involucra procesos discursivos de hablar y escuchar, y es la primera experiencia del lenguaje a la que se enfrenta el individuo ya que está presente en todas las actividades vitales del entorno.

Ong distingue entre oralidad primaria, aquella oralidad de una cultura que carece por completo de conocimiento de la escritura o de la impresión, y llama oralidad secundaria a la de la actual cultura de la tecnología. Este teórico explica que en las culturas orales la palabra se concibe como sonido y como acontecimiento, así señala:

El hecho de que los pueblos orales comúnmente, y con toda probabilidad en todo el mundo, consideren que las palabras entrañan un potencial mágico está claramente vinculado, al menos de manera inconsciente, con su sentido de la palabra como, por necesidad, hablada, fonada y, por lo tanto, accionada por un poder. La gente que está muy habituada a la letra escrita se olvida de pensar en las palabras como primordialmente orales, como sucesos, y en consecuencia como animadas necesariamente por un poder; para ellas, las palabras antes bien tienden a asimilarse a las cosas, "allá afuera" sobre una superficie plana. Tales "cosas" no se asocian tan fácilmente

a la magia, porque no son acciones, sino que están muertas en un sentido radical, aunque sujetas a la resurrección dinámica. (Ong, 1987: 230-271).

Esta concepción de la oralidad resulta muy pertinente en este estudio puesto que algunos de los informantes proceden de **culturas orales** en las que la oralidad constituye una forma de comunicación y de pensamiento.

Según Ong la expresión oral siempre ha existido y nunca ha habido una escritura sin oralidad, así sostiene que la oralidad debe y está destinada a producir la escritura ya que sin ésta la conciencia humana no puede alcanzar su potencial más pleno:

Sin la escritura la conciencia humana no puede alcanzar su potencial más pleno, no puede producir otras creaciones intensas y hermosas. En este sentido, la oralidad debe y está destinada a producir la escritura. El conocimiento de esta última, es absolutamente necesario para el desarrollo no sólo de la ciencia sino también de la historia, la filosofía, la interpretación explicativa de la literatura y de todo arte; asimismo, para esclarecer la lengua misma. (Ong, 1987: 23-24).

Desde esta perspectiva, la lectura en voz alta se centra en el texto, demanda la escucha activa del alumno, genera un proceso de aprendizaje sobre cómo funciona un texto en la medida de que cada vez que se oye una historia en voz alta, se adquiere un nuevo ejemplo de cómo trabaja ese tipo de texto, cómo está contraído y, con frecuencia, se transfieren los dispositivos textuales del lenguaje de los cuentos populares a los discursos de la vida cotidiana. Por ello, Chambers (1991; trad. 2007: 67) recomienda escuchar textos leídos en voz alta como base en la preparación para ayudar a que las personas se conviertan en lectores. En relación a los adolescentes subraya:

(...) los adolescentes a quienes no les gusta leer necesitan escuchar las viejas historias tanto como un aprendiz de lector de cinco o seis años, casi como una forma de ponerse al día antes de ir más lejos como lector. Es más, necesitan contar sus propias historias: las historias de su vida y las que han inventado, pues así recuperan lo que han olvidado o adquieren algo que nunca se les ofreció: un sentimiento hacia el relato que todos necesitamos para ser lectores autónomos que saben cómo jugar el rol de lector para darle sentido a la literatura. (Chambers, 1991; trad. 2007: 67-68).

Esta cita ejemplifica con claridad la necesidad de la lectura en voz alta a la que Liz Waterland y Jerome Bruner (citados en la obra de Chambers 1991; trad. 2007: 78) conceden una gran importancia en el proceso de formación de lectores y de descubrimiento –“apoderamiento” en términos de Waterland y Bruner- de la letra impresa, de la cultura escrita. El lector mientras escucha el texto se va acostumbrando a la experiencia del relato:

¿Cómo aprendemos que las marcas en el papel no son sólo formas de representar palabras con significados salidos del diccionario, sino que pueden también producir un tipo de magia?

(...) convertir la palabra impresa en acción, en el sonido de ideas y conversaciones entre personajes, mientras damos a cada “escena”, a cada secuencia, el ritmo correcto (lento o rápido o con una pausa) para convertir la información impresa en una drama vivo.

Descubrimos cómo hacerlo cuando escuchamos a alguien dándole vida a un texto impreso mediante la lectura en voz alta, cuando observamos cómo se usan los signos de puntuación y el ritmo de la estructura de las oraciones para hacer avanzar la historia. (Chambers, 1991; trad. 2007: 78– 79).

Este planteamiento de “convertir la letra impresa en magia”, nos ha llevado a adoptar y aplicar esta modalidad de lectura que se definiría como se refiere a continuación (Chambers 1991; trad. 2007: 84):

- Se trata de un arte menos conversacional.
- El libro literalmente objetiva la experiencia estableciendo una relación entre dos personas que comparten algo que está fuera de ellos mismos.
- En el círculo de lectura todos son receptores de lo que regala la historia.
- Tiende a la contemplación reflexiva y al placer del autorreconocimiento.
- Tiende a lo permeable, a la mirada hacia fuera, al grupo inclusivo, cuyos poderes se expanden por la suma de aquellos en el texto, poderes del lenguaje, del pensamiento, del otro que no está allí.
- Es culturalmente generativo.
- Demanda la escucha.
- Cuando se disfruta de la historia, se quiere oír otra vez o leerse en el espacio íntimo.

Por otra parte, otro de los aspectos más notables de la lectura en voz alta es su efecto de **vincular socialmente** (Chambers 1991; trad. 2007: 84). En el círculo de lectura se crea una comunidad que comparte experiencias imaginarias a modo de una actividad familiar:

(...) Después usan palabras, frases, ideas, personajes de la historia en su propia conversación: puntos de referencia lingüística, marcas personales que, para aquellos que compartieron la experiencia, dicen mucho más de lo que otros pueden imaginar. Así se construye la identidad cultural. (Chambers, 1991; trad. 2007: 84).

En la misma línea, Meek considera este tipo de lectura como un proceso de cohesión del grupo:

El acto de leer a los niños es un proceso compartido, imaginativo, que involucra tres factores inseparables: lenguaje, pensamiento y afecto. Además, el niño al que le leen adquiere seguridad al dejar que se le ponga nombre a sus miedos. La oscuridad puede ser menos amenazadora cuando se habla de ella en voz alta. (Meek, 2004: 134-136)

Todas estas particularidades se encuentran vinculadas al **componente afectivo** de la lectura. Así, García Montero recordando sus primeras excursiones literarias alude al lazo afectivo:

Era costumbre de mi padre leernos en alto algunos poemas, y costumbre de mis hermanos escabullirse en el menor descuido, muy disimuladamente, poniendo distancia entre sus ganas de jugar y los larguísimos poemas de Espronceda, Zorrilla o Campoamor que mi padre, desde su sillón con humo de tabaco después de la cena o en la cama dominical blanca y sin humo, intentaba leernos con una voz de ronquera algo teatral, sentida y profunda. A mí me daba vergüenza dejarlo solo: creo que ese es de verdad el motivo de mi afición a la poesía. (1994: 12-13).

En la misma línea, Petit sugiere la práctica de la lectura en voz alta como un acto apegado a las emociones del individuo:

(...) lecturas en voz alta, en donde los gestos de ternura y los colores de la voz se mezclan con las palabras de la lengua de la narración: en Francia, aquellos a quienes su madre les ha contado una historia tienen el doble de posibilidades de convertirse en grandes lectores que quienes apenas pasaron por esa experiencia. La importancia de ver a los adultos leyendo con pasión también se manifiesta en los relatos de los lectores. Alguien puede dedicarse a la lectura porque ha visto a un

pariente, a un adulto que le inspira afecto, sumergido en los libros, lejano o inaccesible, y la lectura apareció como un medio de acercarse a él y de apropiarse de las virtudes que le adjudica. (Petit, 2001: 35).

El silencio y la soledad se muestran como dos cualidades valoradas para aquellos lectores que saben introducirse, viajar y salir del mundo de las ideas y de las emociones que llega de otro lugar y de otro tiempo. Sin embargo, para lectores principiantes inmigrantes que se inician en la lectura de textos de su segunda lengua, la experiencia de compartir la lectura en voz alta puede ser indispensable en su proceso de aprendizaje, de incorporación en la cultura receptora y de acercamiento a la escritura. En este sentido, las teorías de Ong han contribuido de manera relevante en el proceso de desarrollo y propuesta de nuevas fases del círculo de la lectura.

4.4.3.- La conversación en el círculo de lectura. La discusión literaria

(...) será cómo crear en los jóvenes una valoración del hecho de que muchos mundos son posibles, que el significado y la realidad son creados y no descubiertos, que la negociación es el arte de construir nuevos significados con los cuales los individuos puedan regular las relaciones entre sí. No será, a mi juicio, una imagen del desarrollo humano que sitúe todas las fuentes del cambio dentro del individuo, del niño solo. Pues si hemos aprendido algo del oscuro pasaje de la historia en el cual nos encontramos ahora, es que el hombre, sin duda, no es “una isla, completa en sí misma”, sino una parte de la cultura que hereda y luego recrea. El poder para recrear la realidad, para reinventar la cultura, llegaremos a admitir, es el punto donde una teoría del desarrollo debe comenzar su discusión sobre la mente. (Bruner, 2004: 151-152).

Si la lectura en voz alta se presenta como uno de los elementos fundamentales en el ambiente de la lectura, conversar y hablar sobre lo leído, hacer visible el pensamiento, escuchar la experiencia propia que tiene el lector con el texto constituye el punto esencial del enfoque “Dime”. Al sentido del texto –como apunta Bruner- se llega descubriendo, negociando y construyendo sentidos con los otros.

Chambers (1993, trad. 2007) a partir de las ideas de Vygotsky sobre el lenguaje como un instrumento de comunicación e intercambio social que se utiliza para compartir y desarrollar conjuntamente el conocimiento, y el lenguaje como una herramienta psicológica para organizar el pensamiento individual y para razonar, planificar y revisar nuestras acciones, propone la conversación literaria como una **actividad cooperativa** de discusión para descubrir más sobre el texto. Esta concepción de la discusión literaria se puede relacionar con las ideas de Edwards y Mercer (1994), quienes también desarrollan sus teorías a partir de los estudios de Vygotsky y Bruner:

(...) Vygotsky proponía, pues, que la comprensión de los niños se ve moldeada no sólo a través de encuentros de adaptación con el mundo físico, sino a través de interacciones entre personas en relación con el mundo, un mundo no es simplemente físico y aprendido por los sentidos, sino cultural, con sentido y significado, resultado principalmente del lenguaje. El conocimiento y el pensamiento humanos son en sí mismos, por tanto, básicamente culturales y sus propiedades distintivas provienen del carácter de la actividad social, del lenguaje, del discurso y de otras formas culturales. (Edwards y Mercer, 1994: 33).

Según Coll y Onrubia (1995: 6) esta tesis insiste en la potencialidad del discurso como mediador esencial en los procesos de construcción de conocimiento en

situaciones de interacción educativa. Wertsch (citado por Onrubia y Coll, 1995) profundiza en la noción vygotskyana de “zona de desarrollo próximo”. Sus aportaciones señalan las propiedades semióticas del discurso producido por los participantes: la capacidad para crear un espacio de negociación de las representaciones y significados subjetivos como elemento clave de la construcción de significados compartidos.

Para Edwards y Mercer (2001) el conocimiento y el pensamiento son en sí mismos culturales, y sus propiedades distintivas provienen del carácter de la actividad social, del lenguaje, del discurso y de otras formas culturales. De este modo, las investigaciones de estos autores constatan el proceso dinámico en forma de espiral que se produce en la conversación en la que el diálogo estimula el pensamiento, y los participantes adquieren conocimientos nuevos a partir de la experiencia conjunta que conforma lo que cada participante piensa. En este sentido, el lenguaje se utiliza para convertir el pensamiento individual en pensamientos y acciones colectivas (Edwards y Mercer, 2001: 25). De estas reflexiones se deduce el papel del lenguaje como un medio para crear conjuntamente conocimiento y comprensión.

En la misma línea, Pedro Salinas confiere al diálogo este valor para el desarrollo del pensamiento, considera que el diálogo es pensar en acción:

¿No es curioso que grandes pensadores, al tener que desarrollar su pensamiento, hayan solicitado, en lugar de una forma discursiva unipersonal, este artificio por el cual se inventan unos personajes, se simula una conversación, y el pensamiento, fluyendo con toda naturalidad, según se lo pasa un interlocutor a otro, va naciéndose ante nuestra mente, miembro a miembro, en pausada busca de su forma perfecta, que al fin se yergue ante nosotros, con espléndida entereza? (Salinas, 2002: 292).

Se insiste, por lo tanto, en la construcción del sujeto por medio de y a través del lenguaje, tal y como se refiere Chambers, la literatura yace como una construcción lingüística y la lectura una construcción del lenguaje:

El crítico francés Roland Barthes enfatiza una verdad que los maestros de mentalidad complaciente prefieren ignorar: “Lo que sucede en la narrativa es, desde el punto de vista referencia (realidad), literalmente nada; lo que sucede es el lenguaje solo, la incesante celebración de su llegada”.

Sin duda, es esta aventura apasionada con el lenguaje lo que queremos para nuestros niños antes que nada. Por ello, los ayudamos a explorar la literatura como su propia historia, y la historia de la literatura se descubre en la historia de nuestras propias lecturas y las de los otros. La literatura es una construcción lingüística, lo que un niño de diez años llamó “una especie de magia que ocurre en nuestras cabezas”, y nuestra lectura es una construcción del lenguaje que usamos al hablamos a nosotros mismos sobre ella. (Chambers, 1993; trad. 2007: 56).

Este enfoque de conversación sitúa en primer plano la experiencia del lector al leer el texto y la experiencia de compartir conjuntamente con otros lectores. Este hecho podría propiciar el desencadenamiento de conversaciones exploratorias en el círculo de lectura, la activación del intertexto lector en sus contribuciones y la negociación de significados. Con el objetivo de alcanzar tales propósitos, la doctoranda adoptó el papel del **facilitador** desde los constructos de “Dime”: “la maestra realmente quiere saber lo que piensa el lector y anticipa el diálogo conversacional en vez del interrogatorio” (Chambers, 1993; trad. 2007: 66). Así, la conversación literaria se puede convertir en un rico “proceso dinámico de recreación” –siguiendo a Iser- en el que todo puede ser “honorablemente comunicable”:

(...) los niños son potencialmente –si es que no de hecho- todo lo que nosotros mismos somos, y que al contar sus propias historias y las lecturas de las historias de otras personas están “llamándose a ser”. Al contar sus lecturas están activando sus potencialidades. Pero sólo cuando esa lectura es realmente suya y la comparten cooperativamente, y no es impuesta por alguien más. (Chambers, 1995; trad. 2008: 227).

Chambers busca, experimenta y finalmente propone una serie de preguntas que él denomina básicas, generales y especiales que ayudan a los lectores (a los niños) a hablar de sus lecturas. Una de las características fundamentales de este repertorio de preguntas para lectores que se inician, es la manera en que Chambers evita la pregunta “¿por qué?” y otras similares: “¿qué creen que significa esto?”, “¿de qué trata realmente?”, “¿qué creen que está tratando de decir el autor?”, fórmulas interrogativas que inhiben el comienzo de una discusión y, sin embargo, han tenido un predominio en la retórica de la escuela. En relación al uso del “porqué” explica que suena agresivo, amenazante y examinador, una pregunta demasiado extensa para contestar puesto que nadie puede explicar con dos oraciones por qué le gusto o disgustó un libro (Chambers, 1993; trad. 2007: 65). Señala, por otra parte, que no ayuda a crear un punto de partida en la conversación, por lo que aconseja estimular a los lectores a hablar sobre aquellos detalles que les gustaron o disgustaron, decir lo que piensan que saben sobre un texto con el fin de descubrir lo que no saben que sabían: “Nosotros no sabemos lo que pensamos sobre un libro hasta que hemos hablado de él” (Chambers, 1993; trad. 2007: 19).

Estas orientaciones nos han servido de marco de referencia en esta segunda fase

de desarrollo de las sesiones de lectura con los lectores principiantes de español L2, así se ha propiciado el diálogo después de la lectura en voz alta a partir de los cimientos de la estructura de las cuatro **preguntas básicas** diseñadas por Chambers:

- ¿Qué te ha gustado del texto?
- ¿Qué no te ha gustado?
- ¿Has encontrado algo extraño, nuevo?
- ¿Te ha recordado a algo?

De acuerdo con este estudioso, este repertorio de preguntas contribuye directamente a que los lectores comprendan el texto:

Aprenden que conversar sobre lo que los desconcertó y buscar patrones dentro del texto es lo que más satisfacción les provoca. Con todo, las respuestas a las primeras dos preguntas no se abandonan definitivamente, sino que se entretajan en la conversación sobre los enigmas y las conexiones. (Chambers, 1993, trad. 2007: 111).

Así, explica que se tiene que comenzar por lo que le gustó al lector del texto y aquello que le disgustó, pasar después a lo que le desconcertó y dejar los patrones, las conexiones para el final, “porque es el descubrimiento de patrones, y su fundamentos, lo que lleva a un entendimiento interpretativo del texto o de un aspecto particular de él” (Chambers, 1993; trad. 2007: 107). Por otro lado, observa que a medida que los niños se acostumbran al enfoque “Dime”, tienen a saltarse las preguntas de qué les gustó y qué no les gusto y pasan directamente a lo que los desconcertó y a los patrones.

Chambers define este enfoque como “**conversación literaria coductiva**” incorporando el término de “coducción” acuñado por el crítico Wayne C. Booth, así dice:

En otras palabras, en una conversación literaria conductiva, todos, en tanto comunidad de lectores, cooperaríamos para extraer de cada uno lo que creemos saber de un texto y nuestra lectura de él. Éste es el tipo de conversación cooperativa que intenta alcanzar el enfoque “Dime”. Si ésta va a ser la intención genuina de la maestra, los temas seleccionados para la discusión deben venir de los lectores como grupo, más que de la maestra o de cualquier otra persona dominante. (Chambers, 1993; trad. 2007: 102).

En esta cita se resalta que los temas seleccionados para la discusión deben provenir de los lectores como grupo. Para ello, este autor indica que el repertorio de preguntas básicas demanda en el lector respuestas cortas y que no expliquen nada. Recomienda, por otra parte, la importancia de dar tiempo al grupo para pensar, y cuando las respuestas necesitan más tiempo, se formula la siguiente pregunta. Sugiere como estrategia clave el uso de las mismas palabras propuestas por el lector de manera que se le enseñe a construir sentido, al tiempo que se le muestra cómo lo está haciendo. En este proceso, Chambers advierte que se contarán anécdotas del mundo al texto y surgirán recuerdos de otros libros.

Estas razones nos han llevado a aplicar este enfoque con los informantes objeto de esta investigación teniendo en cuenta sus perfiles: alumnos que se encuentran en una situación de aprendizaje de su segunda lengua y en proceso de incorporación en la sociedad receptora. Si el enfoque “Dime” está diseñado para lectores que comienzan (niños), tal vez sirva para acercar la literatura a lectores principiantes en español como L2. Es evidente la complejidad del hecho literario, por ello, tal vez la propuesta de Chambers pueda aportar algunas claves para el tratamiento de la lectura literaria en las aulas de español con alumnos de niveles A2 de competencia comunicativa.

A este respecto, entendemos que el facilitador (en este caso la doctoranda) debe interactuar con los oyentes y/o lectores inmigrantes de una manera vygostkyana y bruneriana, compartiendo su experiencia lectora.

Por tanto, el objetivo fundamental de la discusión literaria ha sido comentar, conversar, expresar y compartir la experiencia lectora en un espacio abierto a las emociones en el que los adolescentes pudieran discutir sus posibles construcciones con los otros. Todo ello desde la concepción de la lectura literaria como un medio que ofrece imágenes para pensar, para crear y recrear la esencia misma de las vidas individuales y colectivas –tal y como afirma Chambers:

El efecto público de una experiencia tan productiva es que las personas llegan a conocer la importancia social de la lectura literaria (un conocimiento que nunca se olvida y al que siempre se desea regresar). Descubren de primera mano cómo la lectura –la experiencia completa del “círculo de lectura”- trasciende el entretenimiento- pasatiempo, el mero a la hora de dormir o el valor funcional cotidiano: cómo, en cambio, nos ofrece imágenes para pensar y un medio para crear y recrear la esencia misma de nuestras vidas individuales y colectivas. (Hay quienes dirían, incluso se quejarían, de que esto es invertir al discurso literario –la lectura y la discusión “seria” sobre la lectura- de una significación metafísica, si no religiosa. Y en realidad, creo que la tiene. (Chambers, 1993; trad. 2007: 35).

4.4.4.- La Web 2.0 como medio de acceso a la cultura escrita

Cuando me pregunto qué es lo que la escritura posibilita, tengo que obligarme a cuestionar su obvia utilidad, los modos como penetra en nuestra sociedad, porque doy por sentado casi todo lo que la letra impresa hace posible. (Meek, 2004: 46).

4.4.4.1.- Fase inicial: la escritura en la sección del blog del aula de español del I.E.S. Ramón y Cajal de Zaragoza

En el inicio de esta tesis (año 2007) cuando empezamos a poner en práctica el enfoque de Chambers con el grupo de lectura del aula de español del IES Ramón y Cajal de Zaragoza, nos planteamos con la profesora colaboradora utilizar las herramientas de la Web 2.0 a modo de intentar dar respuesta a la realidad fluctuante de su aula de español: alumnos con distintas lenguas maternas, llegados a España con diferentes niveles de escolarización y de alfabetización, de muy variados niveles de competencia comunicativa de español, de todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, de distintas edades y con un número variable de horas de español. Por otra parte, entendíamos que en el proceso de acogida y aprendizaje del español como L2, la aproximación del joven inmigrante a la cultura escrita de la sociedad receptora requería adaptarse a las nuevas tecnologías.

Estas reflexiones nos orientaron hacia la creación de un blog ya que esta herramienta nos parecía fácil de manejar con los alumnos inmigrantes, y con el fin de aprovechar las posibilidades educativas de este nuevo entorno de aprendizaje. De este modo, se tomaron como punto de partida las **premisas** que se refieren a continuación:

- Diseñar una herramienta de dinamización de la lectura y escritura en español.
- Contribuir a la alfabetización digital de los alumnos.
- Mejorar la autoestima de los adolescentes inmigrantes respecto al resto de la comunidad educativa.
- Crear un espacio para la voz de las interlenguas de los alumnos.
- Abrir un foro de expresión de las inquietudes, problemas, experiencias, sentimientos, aficiones de los alumnos del aula de español.
- Favorecer la interdisciplinariedad al integrar contenidos de artes visuales, música, literatura y lenguaje verbal.
- Propiciar la realización de tareas comunicativas y colaborativas de los alumnos.
- Contar con una plataforma para la escritura libre de una obra cuyos autores serían los propios alumnos.

Desde estos supuestos, concebimos que este entorno digital en el microcosmos del aula de español tal vez contribuiría a:

- Convertir al alumno en protagonista del aprendizaje.
- Desarrollar las destrezas escritas y lectoras de los alumnos inmigrantes en español como segunda lengua.
- Promover un modelo de aprendizaje basado en aprender haciendo, interactuando, buscando y compartiendo (Cobo Romaní y Pardo Kuklinski, 2007).

- Aportar interactividad y fomentar el debate entre los alumnos tanto inmigrantes como autóctonos. El usuario es un punto en la red interconectado con otros usuarios.
- Crear una comunidad de aprendizaje. Usuarios interesados por un mismo tema pueden ponerse en contacto e intercambiar conocimientos y experiencias.
- Abrir las puertas a la cultura escrita de la sociedad de acogida convirtiendo a los jóvenes inmigrantes en usuarios.
- Ayudar a los alumnos más introvertidos o aquellos que necesitan más tiempo para responder o participar en clase, a expresarse a través de sus producciones escritas.
- Utilizar las herramientas de la Web 2.0 para desarrollar un aprendizaje basado en el intercambio abierto. En este sentido, crear nuevos entornos de aprendizaje cooperativo en el que el alumnado y el profesorado utilizasen el blog como herramienta para comentar, opinar y escribir.
- Actuar como herramienta social.
- Estimular la creatividad de los alumnos.
- Evaluar el proceso de lectura y escritura.

Este blog –“**Batiscafo**”- fue diseñado, gestionado, administrado y dinamizado por la profesora²³ del aula de español. Se encargó también de hacer de papel de asesora lingüística proporcionando vocabulario a los alumnos, revisando sus textos antes de

²³ De Miguel, Mª J. (2009). *Un blog para el aula de español*. Zaragoza: Aqua. Se trata de la publicación en papel del blog del aula de español del curso 2007/2008 que fue creado en el portal Arablogs <http://catedu.es/arablogs/index.php> y después del curso escolar fue ocultado.

editarlos en el blog y explicando aquellos aspectos gramaticales que surgían en el proceso de escritura. Respecto al tratamiento de los errores, se acordó elegir aquellos en función de sus interlenguas, por ejemplo a un alumno rumano se le animaba a reflexionar sobre cuándo se usa “ser” y cuándo “estar”, mientras que a un alumno chino se le permitía escribir los verbos en infinitivo ya que interesaba que los textos fueran suyos. La ortografía se corregía en las entradas al blog pero no en los comentarios, y se prestaba mucha atención a la puntuación por su relevancia en la inteligibilidad de los textos.

En relación a nuestro trabajo de campo, creamos la **categoría “Leemos y pensamos, nada menos”** como soporte para la escritura libre del grupo de informantes con los que estábamos realizando el estudio. Así, después de la lectura y de la conversación sobre los textos leídos, utilizaban esta sección del blog del aula –de manera voluntaria- para expresar sus opiniones. Al final de la recogida de datos en este escenario, la profesora colaboradora expresaba las siguientes opiniones:

Esta experiencia ha motivado mucho a los alumnos a escribir y a leer y son cosas significativas, lo cual es muy importante. Les gusta leer lo que otros escriben y se lanzan a escribir en el blog, cosa que era imposible de conseguir antes. Además, el blog hace visibles a estos alumnos, les permite existir un poco más. (M^a Jesús de Miguel, Profesora del aula de español del IES Ramón y Cajal (Zaragoza) durante el curso 2007/2008).

De las creencias de la profesora resulta muy pertinente lo que concierne a la función del blog como herramienta que hace **visibles a los alumnos** inmigrantes en la comunidad. Este hecho es sumamente relevante y coincide con las ideas de Martín

Peris (2009) en relación a la importancia de la inserción del alumno inmigrante en la comunidad con el fin de “hacerse visible” y “tomar la palabra” (vid. Cap. 2). Para ello, el aprendizaje y el dominio de la L2 se convierte en un pasaporte para encontrar y ocupar un lugar en la nueva sociedad, y la apertura a nuevas formas de socialización en las que el individuo necesita utilizar el lenguaje.

El interés y la actitud de este grupo hacia la escritura en la plataforma virtual, las creencias de la profesora colaboradora y el análisis de las respuestas escritas (vid. Cap. 5) de los alumnos en la sección del blog, nos llevaron a **reformular y ampliar las premisas iniciales** desde las teorías de Barthes (1987: 41): “el sujeto se construye por medio de la experiencia con la palabra escrita, y este deseo por escribir viene impulsado por aquellas lecturas que engredan una escritura”. En la misma línea, se sitúa el pensamiento de Goldin (2006) al considerar la escritura como una prolongación de la lectura. Por otra parte, incluimos el supuesto de Ong (1987) sobre la escritura como procedimiento que permite tomar distancia para forjar la identidad, y la incorporación de las investigaciones de Ferreiro (1999, 2001, 2007, 2008 y 2010) en cuanto a la escritura como marca de la identidad.

Junto con estos autores, las teorías de Meek (2004) nos aportan la concepción de la lectura literaria como una vía de acceso del joven inmigrante a la cultura escrita de la sociedad receptora, y la escritura como un medio de aprehensión de la realidad y de conocimiento del ser humano:

He tratado de mostrar mi convicción de que todos los niños y adultos deberían tener acceso a los tipos de escritura escrita que puedan brindarles el mayor grado de control sobre sus vidas.

Leer un libro es, en cierto sentido, reescribirlo; escribirlo es ser su alter ego lector. (Meek, 2004: 259).

Así pues, redefinimos la **cultura escrita** desde los postulados de Olson (1998) como una condición social, al leer y escribir textos se participa de una comunidad textual, de tal manera que la identificación de inferencias interpretativas con otras personas contribuye a la integración en una comunidad que comparte los mismos textos y códigos de lecturas.

La asunción de estos constructos teóricos confluía con la aplicación del enfoque de Chambers en los escenarios de la investigación, donde se iba construyendo un andamiaje que nos conducía hacia la escritura como tercer acto del paradigma metodológico y nueva propuesta.

4.4.4.2.- Creación del blog de la investigación

En este marco decidimos crear un blog propio con todos los alumnos inmigrantes y profesores colaboradores de la tesis. Así nace “**¡Leemos y más...!**” - <http://leemosymas.blogspot.com/>- nombre asignado por los jóvenes inmigrantes para dar identidad a su plataforma virtual.

Nuestro propósito, por una parte, se ha centrado en profundizar y analizar las posibilidades que ofrece el blog como herramienta de comunicación y como modalidad de **escritura en red**, compartida por diferentes usuarios. Para ello, se ha tratado de poner en contacto al joven inmigrante con las nuevas herramientas de uso social y comunicación, de utilizar el entorno digital para crear con ellos comunidades de

lectores y escritores que ya lo son como participantes activos en su tiempo libre en las redes sociales, aunque no todos los alumnos inmigrantes tienen acceso a Internet en sus casas. También con el fin de diseñar y realizar actividades dinámicas de leer, pensar y escribir, tal y como sugiere Landow: “Hypertext demands new modes of reading, writing, teaching and learning. In so doing it creates new understanding of collaborative learning and collaborative work (Landow, 1992; cit. Leibrandt, 2010: 139).

Los alumnos inmigrantes son lectores que se inician en la lectura de textos en su L2, en proceso de formación, no son lectores *ideales* ni lectores *implícitos* de muchos textos, tampoco lectores *modelo*; más bien se aproximan a la concepción de *lectores empíricos* (Mendoza, 2010: 150) en el sentido de que necesitamos construir en ellos un andamiaje para desarrollar sus competencias de lectura en español como su L2. Por ello, creemos que el uso del entorno digital podría formar **comunidades multiculturales** de lectores y escritores creando “vínculos entre el texto, intertexto y el mundo hipertextual de blogs” (Leibrandt, 2010: 140). En este caso, el blog permite comentarios por parte de los compañeros o incluso por otros lectores que quieran dejar un comentario, es lo que Leibrandt (2010: 139) ha denominado “hipertexto dialogante”.

Por otra parte, asumiendo que la lectura potencia la actividad cognitiva y facilita las respuestas emocionales del lector, este proceso nos ha llevado a investigar sobre la escritura como un procedimiento de construcción de la identidad a través del marco teórico que confiere a la cultura escrita el valor de intensificar el yo, el poder de la palabra escrita en la construcción del individuo: “La lectura hace de mí quien soy. La

escritura me transforma. Estaría perdido si no leyera, no sabría quién soy. Al leer lo que he escrito, descubro en qué me he transformado” (Chambers, 1993; trad. 2010).

Conviene señalar que en este movimiento de la lectura a la escritura, y de la escritura a la lectura, no surge con un propósito literario ni busca la creación de producciones literarias ficcionales de los informantes. Es decir, no se ha contemplado la escritura hiperficcional por lo que hemos prescindido del hipertexto de ficción, “hiperficción” (Mendoza, 2010: 159).

La propuesta de esta nueva fase en el desarrollo de las sesiones de lectura, toma en consideración la **escritura libre**, método natural que ya predecía un siglo antes de su inclusión en las propuestas didácticas Ralph Waldo Emerson (Richardson, 2009; trad. 2011). El ensayo de Richardson, un espléndido estudio sobre el proceso creativo según Emerson, nos ha aportado claves sobre el concepto de lectura creativa y activa, y cómo ésta alimenta la escritura del lector.

En este tratamiento de la escritura, nos hemos nutrido de las teorías de Freinet (1973) sobre el texto libre como la composición creada de manera espontánea por el adolescente después de la lectura y la discusión literaria. El modelo propuesto por este autor se basa en la expresión libre, en la libertad en la elección del tema, en la longitud del texto, su ritmo de producción y su periodicidad. Para Freinet, el texto libre “ha de ser escrito cuando se tiene algo que decir” (Freinet, 1973:16), por lo tanto, prevalece una dimensión dinámica y funcional del lenguaje escrito y, por ello, el texto es considerado ante todo el producto de una voluntad de comunicación.

En la misma línea, los estudios de Vigo (2007) nos han ayudado a profundizar sobre el sentido y significado del texto libre en la sociedad actual: “Cuando el alumno

se enfrenta a la tarea de la producción escrita es consciente de que a través de la escritura puede comunicarse” (Vigo, 2007: 386). Desde esta perspectiva, el texto libre desarrolla un proceso de aprendizaje basado en el constructivismo a partir de la interacción del alumno con el lenguaje escrito y de la interacción con los otros:

El texto libre también constituye una mediación en la interacción, en el sentido propuesto por Vygotsky (1978). El texto libre mantiene el carácter comunicativo real del escrito y así modifica el ambiente de aprendizaje, en el sentido de que se «crea tal situación que se toma la escuela como lugar social de aprendizaje colectivo, que utiliza las particularidades de lo escrito para hacer funcionar mejor ese lugar al dar a los alumnos la posibilidad de expresarse libremente por escrito» (Schneuwly, 1994, 315), pues como apunta Vygotsky (1978), ese medio es el que puede hacer nacer la necesidad de expresarse, ya que el alumno cuando se enfrenta al aprendizaje de la escritura no es consciente de su necesidad. (Vigo, 2007: 406).

Esta idea de la escritura como una voluntad de comunicarse con los demás, también la comparte Chambers (1993; trad. 2010)²⁴ en su artículo “Advice to beginning writers: when it comes to writing, you are what you read” donde afirma: “toda escritura es una lectura. Al fin de cuentas, la escritura tiene por objeto la lectura. Escribo para leer lo que he escrito. ¿Y quién no lo hace? Y escribo porque quiero comunicarme con los demás, con los lectores”.

²⁴ Artículo publicado por primera vez en: *The Melbourne*, Australia, 27 de agosto de 1993. Se encuentra disponible en inglés en la web oficial de Aidan Chambers: <http://www.aidanchambers.co.uk/journalism2.htm>. Se puede acceder al texto traducido en español a través de: <http://despensaliteraria.blogcindario.com/2010/07/00003-aidan-chambers-quot-cuando-se-trata-de-escribir-eres-lo-que-lees-quot.html> con el título: “Cuando se trata de escribir, eres lo que lees”. (2010)

En lo que concierne al papel de los profesores colaboradores y de la doctoranda en esta fase de escritura en el blog, podemos identificar tareas administrativas y de gestión del blog que han sido desempeñadas por la doctoranda y, tareas de dinamización de la lectura y la escritura y revisión de los textos antes de editarlos en el blog, compartidas con los profesores colaboradores. Asimismo, se proporcionó apoyo lingüístico a aquellos alumnos que en el proceso de redacción de sus textos lo requerían, potenciando una reflexión metalingüística en el tratamiento de los errores y desde una perspectiva comunicativa siguiendo los estudios de Fernández López (2000, 1991, 1989).

Para terminar, destacamos que el diseño emergente y la investigación-acción han permitido el surgimiento de esta tercera y nueva fase cuando no estaba prevista en los primeros comienzos del estudio. En este caso, se ha priorizado el acto de escribir, el proceso de escritura digital del joven inmigrante desencadenado, poco a poco, conforme se avanzaba en la lectura del itinerario textual, y nos hemos detenido en estudiar la escritura en relación a la construcción de su identidad.

4.5.- Selección y descripción del corpus

Si bien la selección de textos es una premisa propia de todo enfoque de lectura (Carranza y Bajour, 2010), cuando se trata de destinatarios juveniles inmigrantes esta labor de mediación parece aún más delicada ya que se encuentran en un proceso de incorporación en una nueva sociedad y de aprendizaje de su segunda lengua con los retos y esfuerzos que dicho proceso conlleva.

En este apartado se tratarán de exponer y explicar los criterios que nos han guiado en la selección del corpus de textos literarios para la lectura con los grupos objeto de estudio. Para ello, el carácter emergente del diseño de la investigación nos ha permitido asumir las modificaciones pertinentes a la luz de los datos obtenidos y del análisis de los mismos. Este carácter flexivo nos ha llevado a identificar dos fases que se refieren a continuación: la primera se define a partir de los criterios de las hipótesis de la investigación, y la segunda responde a un itinerario de contraste que se ha configurado desde los criterios de la oferta intercultural.

4.5.1.- Primera fase: Criterios iniciales en la selección del corpus a partir de las hipótesis de la investigación

En el análisis del estado de la cuestión sobre la literatura infantil y juvenil surgida con el fenómeno de la migración, Díaz Armas (2011) observa que estas producciones literarias no se dirigen tanto a la reflexión sobre el contexto multicultural como a contar historias sobre *el otro* (vid. Cap. 2). Por otra parte, se muestra un tejido

complejo de mediaciones en la selección de los productos literarios. Una de estas mediaciones responde al mundo editorial en el que existe una tendencia por parte de algunos autores y editores al didactismo situándose en los terrenos de interés, “necesidades” o “expectativas” del adolescente de origen extranjero. Desde esta postura, pareciera que existen libros para cada necesidad y/o realidad personal o social atravesada por el lector: libros para niños adoptados, libros para madres de adolescentes, libros para niños violentos, etc. Asimismo, un listado de títulos para ser tolerantes, no discriminar, resolver los conflictos dialogando, etc; surgidos para la transmisión de “contenidos transversales” y, entre ellos, la educación intercultural desde una modalidad de lectura pedagógica.

El **planteamiento inicial** que se ha seguido en relación a encontrar unos criterios para la selección del itinerario, surge a partir de la siguiente idea de Petit: “nunca es cuestión de encerrar a un lector en un casillero, sino más bien de lanzarle pasarelas, o mejor aún de darle ocasión de fabricar sus propias pasarelas, sus propias metáforas” (Petit 2001: 27). Esta reflexión encierra en sí misma una concepción de la lectura literaria que se fundamenta en el **concepto de metáfora**, la transposición y el desvío poético vinculados al distanciamiento como una manera de objetivar la historia personal, de construir sentidos y de desencadenar una actividad narrativa en el lector. Consideramos clave esta cita puesto que alude a la lectura como esa “verdad lúdica” a la que se refería Barthes (1987), un juego donde el lector puede inventarse y reinventarse en un viaje hacia la elaboración de lo propio donde la metáfora cumple

esa función de “fabricar historias propias”, un estimulante juego de la imaginación en el que lenguaje se despoja de su papel descriptivo para llegar a un nivel metafórico y de descubrimiento (Ricoeur, 1980).

Esta premisa se nutre y se complementa con las aportaciones de Morgado en relación a su visión de la **diversidad cultural**:

Tal vez el mayor desafío lanzado a la Literatura Infantil y Juvenil sea el de aceptar que no por existir libros sobre, o de, varias culturas o representaciones de experiencias multiculturales en obras diversas se llega a la vivencia de la interculturalidad. La yuxtaposición o adición de culturas no implica necesariamente mecanismos de aceptación, negociación o de transmisión del valor de la diferencia. (Morgado, 2006: 11).

Compartimos con esta autora el sentido de la educación intercultural desde el supuesto de la narración como un modo de orientar la vida, el pensamiento y los sentimientos:

Las historias que escogemos contar sobre nosotros mismos, el lenguaje que utilizamos para hacerlo, las narrativas que dejamos que nos definan, las comparaciones que permitimos que las narrativas sugieran a propósito de nuestra(s) cultura(s), y las soluciones propuestas narrativamente, constituyen un material con el cual tejemos los mitos de nuestras identidades culturales. (Morgado, 2006: 18).

Morgado defiende la idea de que cualquier narrativa procede de la negociación de la palabra escrita y/o de la imagen con el mundo que rodea al lector y con sus respuestas emocionales. De este modo explica que cualquier texto puede ser explorado en términos de sus contradicciones y ausencias y, por otra parte, señala que

el contacto con historias de otras culturas puede contribuir al desarrollo de la comprensión de las diversas identidades y de los mitos culturales. En este sentido, valora como un factor fundamental en el proceso de lectura de la obra literaria, el enfoque de lectura y el papel de la mediación. Morgado opina que cada lectura debería acompañarse de una autorreflexión crítica y de la construcción de sentidos a partir de la experiencia de cada lector.

La misma orientación siguen los estudios de Mora y Tabernero (2011) quienes afirman:

La literatura es, en definitiva, una creación estética y, al mismo tiempo un instrumento de intercambio cultural que permite reconocer similitudes y diferencias entre sus valores y los de la cultura del grupo social de la nueva lengua. (Tabernero y Mora, 2011: 3).

En esta línea, se incluyen las reflexiones de Goldin (2006) sobre el multiculturalismo, la diversidad y la formación de lectores. Coincidimos con este escritor que el objetivo de potenciar formas de convivencia a través de la literatura, debería centrarse en lo que les sucede a los lectores con los libros en lugar de centrarse en buscar libros para reforzar las identidades culturales:

Me lo he topado cuando se han acercado a mí editores del primer mundo en busca de libros para mostrar cómo viven verdaderamente los latinoamericanos, y me resulta imposible alejarlos de su preconcepción, del folclor más ramplón. Algo similar acontece a funcionarios, editores, bibliotecarios, escritores y maestros cuando definen lo que deben leer los grupos culturales para reforzar su identidad. Por lo visto algunos suponen que tener raíces obliga a mantener la mirada fija en el suelo, aunque se les empolven los ojos. (Goldin, 2006: 69).

Por ello, frente a la vertiente folclórica, Goldin propone como lectura el *Diario de Adán y Eva* de Mark Twain, texto en el cual el autor recurre a un relato sagrado para analizar los contradictorios impulsos que genera la convivencia:

Para quienes creemos que es factible establecer relaciones de poder diferentes, que es posible construir formas no autoritarias de ejercer la autoridad; para quienes –desde una concepción abierta de las identidades– suponemos que es factible construir espacios y oportunidades de identificación y distanciamiento menos dañinos, los libros son también una espléndida oportunidad. Pero es necesario dejar de lado la autocomplacencia habitual en los defensores de la tolerancia y preguntarnos desde dónde y cómo construir una cultura de reconocimiento a los otros y a nosotros mismos. (Goldin, 2006: 70).

Destacable la reflexión a la que invita Goldin acerca de dónde y cómo construir una cultura de reconocimiento de los otros y del propio individuo. A este respecto, sugiere que el papel de la mediación debería potenciar la construcción de respuestas y preguntas a través de textos literarios que potencien el cuestionamiento y el reconocimiento de patrones culturales:

Todo lo que hagamos, todo lo que enseñemos será transformado por otros. El foco de atención deber estar, pues, en dotarlos de posibilidades reales de construir respuestas y preguntas, de establecer y construir identidades personales y colectivas a partir del reconocimiento de su libertad para autodefinir los límites y la naturaleza del grupo. Y de respetar las de los otros. En otras palabras, se trata de alentar el desarrollo de la capacidad para reconocer en el interior de cada comunidad diferentes posiciones y para negociar en el interior y en el exterior de ellas semejanzas y diferencias. (Goldin, 2006: 71).

Esta creencia se aproxima a la concepción de la educación intercultural de

Teresa Aguado cuando explica la diversidad como una característica humana:

Habitualmente se establecen diferencias y se “reconocen” grupos culturales a priori. Se confunde diversidad cultural con categorización social. Un ejemplo evidente y muy frecuente en el contexto español, pero no sólo en él, es identificar diversidad cultural con origen nacional, lengua materna, nivel económico, etnia, religión, género. Estas categorías sociales informan sobre grupos sociales en los que los individuos son inscritos o adscritos; pero no nos dan información sobre las personas mismas. (Aguado, 2009: 15).

Esta estudiosa plantea la diversidad en términos de reconocimiento del otro y de otras formas de ver el mundo, en contraposición con la imposición de una clasificación, una designación que conduce a una forma de ejercer el poder sobre otro. Por ello, señala que “no tiene sentido asociar lo intercultural con la celebración de fiestas gastronómicas, exposiciones de trajes y “costumbres”, bailes, etc.; el riesgo de hacerlo es ofrecer una visión superficial y turística de lo cultural” (Aguado, 2009: 16).

Aguado concibe la cultura como la lengua, un “espacio que aparece en un contexto de relación de uno mismo con los otros” (Aguado, 2009: 16). De tal modo que toda cultura se define a partir de sus condiciones de producción, y la práctica con lo intercultural debería aspirar a **generar espacios sociales** regidos por normas de negociación y creatividad conjuntas.

Así pues, propone el distanciamiento de un enfoque descriptivo y apostar por analizar las representaciones, los usos culturales y comunicativos:

Desde la metáfora intercultural, el educador no se detiene tanto sobre la cultura como determinante de comportamientos, sino sobre la manera en que la persona utiliza los rasgos culturales para decir y decirse, para expresarse verbal, corporal, social, personalmente. (Aguado, 2009: 18).

Estos autores nos han servido para construir uno de los ejes sobre el que se ha articulado el itinerario propuesto: la necesidad de seleccionar un itinerario textual que incida en el cuestionamiento y análisis de los modelos culturales de la sociedad de recepción. También han sido claves los estudios sobre el hipertexto literario (Landow, 1997, 2008, 2009) como un instrumento para formar al lector inmigrante en el espacio intertextual de una cultura (Culler, 1998; Mendoza, 2004, 2006, 2008, 2010) - en este caso, de la cultura receptora.

Por otra parte, el hecho de que a menudo la selección de los textos atienda poco a criterios estéticos a favor de propósitos pedagógicos, esa tendencia escolar de transformar el discurso literario en un discurso didáctico y moral, tal y como responde -dentro de la narrativa juvenil actual- el corpus de novelas de aprendizaje que tratan del proceso de formación de un adolescente como modelo de maduración para el lector. Obras en las que se incide en el aprendizaje afectivo y sentimental más que ideológico, cuyos argumentos se organizan en torno a un viaje metafórico de transformación interna, o bien de encuentro con otra persona y, por otra parte, es frecuente que el devenir cotidiano baste para justificar la historia de un aprendizaje (Tabernero y Dueñas, 2004: 268-269). Esta vertiente didáctica de la literatura se aleja de nuestras intenciones, las cuales se aproximan más a los presupuestos y criterios de Carranza (2006):

La literatura (como el arte en general) es plurisignificativa, es ambigua, inaprensible en sus posibilidades de significación. La selección de los textos debe por lo tanto privilegiar esta **plurisignificatividad**, favorecer esta libertad y **apertura en la interpretación del lector**. Y aún más allá del texto, se vuelve necesario pensar en situaciones de lectura ajenas al

control sobre los significados. Se trata de una actitud de escucha en el encuentro con los textos y los lectores. Un espacio abierto al despliegue de todas las lecturas posibles. Se trata del respeto hacia las interpretaciones múltiples, libres, salvajes, herejes... Una escucha atenta hacia la lectura de los otros (no importa la edad que tengan). (Carranza, 2006).

Del mismo modo, Larrosa (2003) frente al dogmatismo de la novela, recomienda escenarios y personajes que no remitan a la realidad inmediata, al contexto concreto y cotidiano, lugares en los que la imaginación pueda proyectarse “en un país lejano, había una vez”, y donde el lector pueda ponerse en relación con lo impensable:

Para ello, la selección de los texto debe privilegiar su **multivocidad**, su plurisignificatividad y su apertura; el comentario de los textos debe dirigirse a **multiplicar sus posibilidades de sentido**; el contexto de la lectura debe ser lo menos especializado posible; la no fijación del sentido debe ser impulsada por el juego excéntrico de textos plurales y por el mantenimiento, en cada texto, de la diferencia y la tensión entre su lectura poética y su lectura hermenéutica. (Larrosa, 2003: 544).

En este sentido, en el diseño del itinerario correspondiente a esta primera fase se ha priorizado y buscado un corpus que favoreciese una **lectura activa y creativa**, y en el que el libro hiciera su propio trabajo en el lector (Chambers, 1995; trad. 2008: 47), un itinerario que tuviera en cuenta la colaboración y complicidad del bagaje literario del lector inmigrante como estrategia discursiva. Estas reflexiones se han ido forjando también con las teorías de Chambers expuestas concretamente en el capítulo “La elección del texto” (Chambers 1993; trad. 2007). Este autor señala el poder implícito que encierra todo acto de selección previo a la conversación y cita la flexibilidad del mediador:

Ser tan abierto y honesto como se pueda. Confiar en la capacidad y disposición de los niños para valorar por qué la maestra piensa como lo hace. Esto provocará discusiones, en sí muy útiles, sobre las razones, de ellos y de la maestra, para aceptar o rechazar un libro y sobre cuántas de sus elecciones deben incluirse. (Chambers 1993; trad. 2007: 84).

Se ha intentado adoptar esta postura **flexible** a lo largo de las discusiones literarias con los grupos de lectura, ya que le concede al mediador la posibilidad de ir modificando el itinerario en función de las respuestas de los alumnos en la conversación. Por ello, Chambers plantea que no se trata tanto de elaborar una lista de libros como resultado, sino la discusión y reflexión suscitada durante el proceso que, por otra parte, sitúa a la selección como una tarea estrechamente vinculada con la práctica concreta. La misma idea subyace en las teorías de Petit cuando se refiere a las lecturas para adolescentes:

(...) pero jamás se podrá establecer una lista definitiva de las obras más adecuadas para ayudar a los adolescentes a construirse a sí mismo. Si me refiero a las entrevistas que hemos realizado, ¿quién habría podido imaginar que Descartes sería la lectura preferida de una joven turca preocupada por escapar de un matrimonio arreglado, o que la biografía de una actriz sorda le permitiría a un joven homosexual asumir su propia diferencia, o que los sonetos de Shakespeare inspirarían a un joven laosiano, trabajador de construcción, a escribir canciones? (...) Los textos que más les dicen algo a los lectores son aquellos donde algo pasa de inconsciente a consciente. (Petit, 1999: 191).

Los resultados de las investigaciones de esta antropóloga (2009) vienen a constatar el valor que adquiere el desvío poético en la construcción de una posición del sujeto, de tal modo que lo considera como una necesidad antropológica y psíquica.

Por lo que sugiere lecturas que “no ofrezcan un calco de su propia historia sino una transposición, una metáfora. Nuevamente, un desvío” (Petit, 2009: 297); tal y como ya se había referido Rosenblatt (2002: 68) cuando explica que el impacto de una obra no tiene por qué tratar experiencias explícitamente similares a la situación del lector, puesto que el poder de la obra literaria reside en su “estructura emocional subyacente”.

Desde estos presupuestos, hemos diseñado un itinerario textual diverso genéricamente que se define a partir de los **conceptos de distancia y metáfora** trabajados por Ricoeur (1975) como elementos transcendentales en la lectura literaria que permiten objetivar la historia personal, construir sentidos y reescribir la realidad.

Así, hemos confiado en el valor connotativo, en el poder sugerente y en la pluralidad de lecturas que promueve el texto literario, y conferido a la literatura el territorio de la duda (Andruetto, 2008) y la capacidad para ser “creadora de significado y el significado a su vez creador de vida y de sentido” (Barthes, 1979: 84).

Por lo tanto, a partir de las hipótesis de la investigación en relación a **criterios culturales y estéticos**, hemos llevado con todos los grupos el mismo itinerario textual que se ha ido modificando en función de las respuestas de los alumnos.

Procedemos a describir por orden de lectura el corpus de obras leídas en sesiones de una hora a la semana con los grupos del IES Ramón y Cajal, de Zaragoza; IES Goya, de Zaragoza; IES Lucas Mallada, de Huesca; IES Conde de Aranda, de Alagón (Zaragoza).

Como **primer acercamiento**, partimos de la recopilación de los **cuentos populares** de Antonio Rodríguez Almodóvar (1983), *Cuentos al amor de la lumbre*. Entre los cuentos de costumbres seleccionamos: “Yo dos y tú uno”, “Juan el de la vaca” y “El zapatero y el sastre”. La discusión provocada por estas lecturas en relación al cuestionamiento de referentes culturales, nos llevó a proponer el cuento XXXV “Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde”, en *El Conde Lucanor*, Don Juan Manuel. Para ello, elegimos la edición y versión actualizada de Juan Viñedo (2004) en la biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Almodóvar recoge este cuento en “La mujer mandona”, cuya lectura se realizó posteriormente.

Entendiendo, como se refiere Mendoza (2004), que el cuento tradicional es una manifestación cultural dentro de los modelos de la creación literaria, y resulta ser un **modelo intertextual** que reproduce un esquema discursivo básico y arquetípico, continuamos el itinerario con “El traje nuevo del emperador” de Andersen y el cuento maravilloso “La mano negra” de Almodóvar.

Estas historias tradicionales comunes a diversos pueblos y culturas expresan y satisfacen una serie de capacidades y necesidades propias del ser humano de cualquier época y lugar: la imaginación y la fantasía, el misterio y la atracción por lo maravilloso y desconocido, la expresión de emociones, la distracción y el entretenimiento. A este respecto, Meek defiende el cuento como un medio para descubrir las formas de decir y de contar que nos permiten saber quiénes somos:

(...) al igual que el acto de nombrar, depositamos nuestra confianza en las narraciones para ordenar selectivamente las cosas del mundo. Al igual que el acto de nombrar, el decir historias es un hábito universal,

una parte de nuestra humanidad común. Hasta donde sabemos, todas las culturas tienen formas de relatar. La narración es parte de nuestra conversación, de nuestros recuerdos, de nuestros planes, de nuestros deseos, de nuestros miedos. Todos, jóvenes y viejos, contamos cuentos tan pronto como empezamos a explicar o describir acontecimientos, acciones, sentimientos y motivos. (...) No sólo nos enriquecemos con los cuentos; también sobrevivimos gracias a que los contamos y recontamos, como historia, descubrimiento e invención. (Meek, 2004: 151-152).

En este viaje hacia lo imaginario como un medio de construcción de identidades, las lecturas anteriores nos fueron tendiendo un puente hacia **los clásicos** que los integramos en el diseño del itinerario desde los postulados de Italo Calvino (1992):

Los clásicos son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual.

Los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado (o más sencillamente, en el lenguaje o en las costumbres). (Italo Calvino, 1992: 14-15).

De este modo, decidimos leer las fábulas de *Píramo y Tisbe*, y *Apolo y Dafne* en la adaptación de Laurence Guillot (2007). *Las Metamorfosis de Ovidio*. La reescritura realizada por este escritor a partir de criterios como la sustitución de las largas descripciones por el uso del diálogo, la simplificación de los nombres de un mismo personaje y las palabras del propio Guillot en el apéndice de la obra, nos llevaron a

pensar que estos textos tal vez podrían generar una lectura activa en el joven adolescente que contribuyera a la (re)construcción de su identidad, puesto que los clásicos nos ayudan a entender por qué estamos aquí y hacia dónde vamos:

Espero, querido lector, que estas metamorfosis cambien un poco tu visión del mundo, como cambiaron la mía. En cualquier caso, espero que te abran las puertas de un mundo de sueños que tiene más de dos mil años. Unos sueños que, de generación en generación, impregnan toda nuestra cultura. (Guillot, 2007: 158).

Siguiendo con las adaptaciones, encontramos en la obra de X. P. Docampo (1996), *Cuando de noche llaman a la puerta*, una posibilidad de acercar al lector inmigrante a los **cuentos fantásticos de misterio**, terror y sorpresa. En este sentido, los alumnos ya habían mostrado interés por el tema del miedo con “La mano negra”, así que optamos por este subgénero y leímos “Loba” y “El cumplemuertes”.

Sin separarnos de las orientaciones de Rosenblatt (2002), obras tanto de ayer como de hoy, en el trazado de este itinerario de lecturas que iniciase en el lector inmigrante un movimiento hacia su propia metamorfosis, avanzamos con textos que permitieran apropiarse del pasado más próximo y sedimentarán las claves de la cultura de acogida. Obras que por su carácter híbrido, compuesto de **texto e imagen**, llevaran a la construcción de significados más allá del nivel de competencia lingüística del adolescente inmigrante:

(...) obras que, además de incorporar la imagen como elemento característico del discurso, proponen un texto más abierto con un narrador menos fiable y, por ende, menos direccionista, un narrador que, en ocasiones, desaparece para construir un lector generador de

significado. El humor en estas creaciones es una constante y lo que todavía es más novedoso, la presencia de la ironía como recurso muestra posibilidades olvidadas. (Rosa Tabernero, 2005: 29).

Así, propusimos la riqueza visual del *Bestiario de greguerías* de David Vela (2007) y el humor ingenioso, surrealista de Gómez de la Serna como una peculiar forma de mirar el mundo. Y, como todo bestiario, las imágenes ilustran las palabras, David Vela dibuja cangrejos, gatos, búhos, loros, monos, vacas...homenajeando a dibujantes y humoristas coetáneos de Ramón Gómez de la Serna.

Por otra parte, seleccionamos algunos de los poemas de Pablo Neruda e Isidro Ferrer (2006) en *El libro de las preguntas*. Un libro tal vez fronterizo en la poética del libro-álbum y en el que los poemas subsumen su condición verbal para convertirse en una realización artística global (Tabernero, 2009: 27).

Continuamos el itinerario con la lectura fragmenta de *Mi familia* (2006) de Daniel Nesquens con ilustraciones de Elisa Arguilé. Nesquens reemprende una **vertiente humorística** casi olvidada en la literatura juvenil que supone renovación y frescura. En *Mi familia*, un conjunto de microrrelatos, encontramos la reconstrucción de la familia del narrador. El escritor otorga confianza en el lector permitiéndole construir significados. Aunque no sabemos muy bien si se trata de una propuesta para un lector infantil, juvenil o adulto, consideramos que el libro, a través del humor podría ofrecer una nueva mirada de la realidad tanto desde la imagen como desde el texto.

Siguiendo con la clave del humor, leímos algunos capítulos de *Pippi Långstrump* (2002), de Astrid Lindgren, y de *Manolito Gafotas* (2009), de Elvira Lindo (2004).

4.5.2.- Segunda fase: Propuesta de itinerario de contraste

Esta segunda fase facilitada por el diseño emergente de la investigación y el enfoque de lectura, se llevó a cabo con el grupo de lectura del aula de español del IES Lucas Mallada después de cerrar el trabajo de campo correspondiente a la primera fase del corpus. La realidad de este escenario nos permitió continuar con el mismo grupo de lectura durante un curso más ya que en el resto de contextos por diferentes circunstancias: los alumnos habían superado el número de años que la legislación permitía permanecer en el aula de español, alumnos que se mudaban a otra ciudad por razones laborales de la familia, o el profesor colaborador cambiaba de centro por lo que los grupos se reajustaban en función del nuevo profesor asignado; resultaba complicado mantener el mismo grupo durante más de un año académico.

La revisión del itinerario inicial nos condujo a incorporar textos desde los criterios de la **oferta intercultural** del mercado editorial, nos referimos a títulos como: *El león Kandinga* (2009) de Boniface Ofogo e ilustraciones de Elisa Arguilé; *Cena de rua* (1999) de Ángela Lago y *Emigrantes* (2007) de Shaun Tan –tal y como se recogen en los catálogos de literatura infantil y juvenil sobre la multiculturalidad.

Las respuestas de los alumnos después de la lectura de estas tres obras, nos llevaron a buscar e incorporar otros textos literarios con un cariz temático diferente: el cuento de “Mi sobrina” de la obra de Daniel Nesquens (2000) *Diecisiete cuentos y dos pingüinos*; *El túnel* de Anthony Browne (2001); la lectura del “Gato negro” en *Cuentos de imaginación y misterio*, de Edgar Allan Poe, ilustrados por Harry Clarke (2009); y cerramos esta fase con la lectura de *Los Diarios de Adán y Eva*, de Marc Twain y Meléndez F. (2010).

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS

5.1.- Análisis descriptivo inductivo

El análisis cualitativo consiste en un proceso cíclico continuado e integrado en cada una de las fases, no se trata exactamente de una reducción de datos, más bien de un “proceso sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación sobre el único fenómeno de interés” (McMillan y Schumacher, 2005: 479). Para ello, se utilizan procedimientos de análisis de contenido, categorizaciones, análisis de la conversación, etc. Según McMillan y Schumacher, en la modalidad de investigación-acción e investigación etnográfica, la recogida de datos y el análisis son actividades interactivas y que se solapan en su desarrollo. A este respecto, para Mendoza “la efectividad del análisis cualitativo depende de la correlación de los objetivos establecidos en relación con los datos que se hayan de obtener, así como la adecuada valoración que de ellos se haga” (2011: 52). Esta valoración se realiza según un **proceso inductivo** que comienza “tan pronto como se haya reunido el primer conjunto de datos y discurre en paralelo a la inmediata recogida de datos, de modo que informa y conduce las nuevas actividades” (McMillan y Schumacher, 2005: 481).

Este capítulo de la investigación muestra el primer nivel de análisis de los datos obtenidos a partir de las estrategias cualitativas utilizadas: observación participante, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios abiertos, y las producciones escritas de los alumnos objeto de estudio en el blog de la investigación.

Este análisis descriptivo inductivo se ha realizado a partir del modelo de Cambra (2003) desde la etnografía, en el que el foco de interés se centra en los participantes, en sus representaciones y en cómo crean contextos significativos. El proceso inductivo conlleva una síntesis descriptiva de los datos con el fin de facilitar una lectura de la información recogida a modo de reconstrucción sin una categoría a priori. En lo que se refiere al tratamiento de las transcripciones se han seguido asimismo las orientaciones de Cambra sobre la división del corpus grabado en “segmentos”, por lo que se han identificado –desde los constructos teóricos de Mendoza (2004) sobre las fases del proceso de recepción- segmentos o respuestas antes de la lectura, fase de prelectura; en el proceso de lectura, y en la conversación grupal. Este análisis se presenta en una tabla con dos columnas: la primera columna (columna a la izquierda) corresponde a la transcripción de la grabación de la sesión en audio, y la segunda (columna a la derecha) al análisis de las respuestas de los informantes ante el itinerario textual.

La etnografía aporta un modelo general de investigación sobre las ciencias sociales y el comportamiento humano, se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta y cómo interactúa. En este marco, el paradigma cualitativo de investigación, por sus peculiaridades, permite estudiar “la formación lingüística y literaria, la comunicación verbal y el desarrollo de las habilidades y competencias lingüístico-comunicativas y la competencia literaria como ámbitos de aprendizaje y de interacción cultural” (Mendoza, 2011: 57). De esta manera, las preguntas que guían este nivel de análisis serían las ya formuladas por Robert Rippey (citado por Margaret D. LeCompte en Mendoza, 2011: 57): “¿qué está pasando en este escenario? y ¿qué significa para los participantes?”, Mendoza explica:

Estos descriptores enfatizan la importancia de los constructos de los participantes, o los significados que los sujetos de la investigación asignan a sus acciones, el contexto del estudio, la relación entre el investigador y los que están siendo estudiados, los métodos para la recogida de datos, los tipos de evidencias aducidas en apoyo de las afirmaciones realizadas, y los métodos y la importancia del análisis utilizado. (Mendoza, 2011: 57-58).

A este nivel corresponden las entrevistas semiestructuradas y cuestionarios abiertos realizados a los informantes en dos momentos de la investigación: al inicio y al final del trabajo de campo. De este modo, tratamos las producciones escritas de los informantes en el blog creado para la investigación.

Por otra parte, teniendo en cuenta las indicaciones de Mendoza (2011) sobre la necesidad de establecer categorías y triangular la información obtenida para comprender la cuestión de estudio, los resultados obtenidos en este proceso inductivo nos han conducido a los siguientes niveles que se abordan en el capítulo 6 del trabajo:

2º Nivel: Organización de los datos en **categorías** y propuesta de un marco conceptual para analizar las respuestas de los informantes inmigrantes.

3º Nivel: **Interpretación** y aplicación de categorías en el marco de la investigación.

5.2.- Respuestas lectoras orales en la discusión literaria

Con el propósito de ofrecer un análisis global y descriptivo que facilite su lectura y para ser coherentes con los objetivos de la investigación, se ha organizado este apartado a partir de las respuestas orales obtenidas en la discusión literaria en relación a las **dos fases del itinerario textual** llevado a cabo con los grupos de lectura.

El diseño flexible (emergente) de esta investigación, ha hecho que se avanzara en el corpus leído en relación con los resultados obtenidos:

(...) un diseño emergente, que hace que su avance siempre esté en relación con los resultados obtenidos en cada una de las fases previas (“incremental research decision depends on prior information”), como indican Schumacher y McMillan. (Mendoza, 2011: 63).

Con ello, quisiéramos destacar que este nivel inductivo del análisis refleja el proceso seguido en la selección del itinerario textual, el cuál se ha ido configurando en función de las respuestas lectoras de los grupos ante el corpus. Estas respuestas se han sistematizado a partir del repertorio de preguntas básicas propuestas por Chambers (2007) para dinamizar la discusión literaria, de modo que las respuestas a esta estructura de preguntas han guiado y conducido la trayectoria del itinerario.

Este aspecto del diseño de la investigación confluye con la perspectiva adoptada del investigador (la doctoranda) como participante activo (ve y participa) que desarrolla un seguimiento observacional y directo de los alumnos-informantes. El interés se ha centrado en obtener información pormenorizada que permita un conocimiento en profundidad del hecho objeto de estudio en su contexto, para ello

ha sido necesario introducirse en el campo de la pragmática, la interacción y las claves socioconstructivas con el propósito de comprender a los informantes en situaciones reales de aula, dentro del marco de referencia del círculo de lectura.

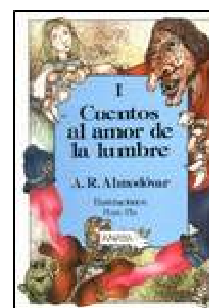
Así pues, a continuación se ofrece una descripción del desarrollo de las sesiones de lectura en los escenarios de la investigación. A modo de muestra, se han seleccionado ejemplos de secuencias de las transcripciones para ilustrar este nivel de análisis. En los anexos que se adjuntan al estudio se aporta el análisis completo, se incluyen por sesiones las notas de campo, las transcripciones de las conversaciones, el análisis de las respuestas y los escritos producidos en el blog de la investigación.

5.2.1.- Respuestas obtenidas en la primera fase del itinerario textual

5.2.1.1.- Respuestas sobre el cuento popular

Como se ha mencionado en el capítulo anterior en relación a los criterios iniciales en la selección del corpus de la primera fase, iniciamos las sesiones de lectura con una selección de cuentos populares siguiendo los criterios culturales que nos planteamos en las hipótesis de la investigación.

A modo de comienzo se seleccionaron los siguientes cuentos de costumbres: “Yo dos y tú uno”, “Juan el de la vaca” y “El zapatero y el sastre” de Rodríguez Almodóvar (1983), *Cuentos al amor de la lumbre*.



Las notas de campo recogidas después de la lectura y las transcripciones sobre “Yo dos y tú uno” en la conversación grupal, muestran que el aspecto que más gustó a los informantes inmigrantes fue el **humor** del cuento. Sirvan a modo de muestra las respuestas de los alumnos inmigrantes del IES Goya:

Transcripción - “Yo dos y tú uno”- Después de la lectura	Análisis descriptivo - inductivo
<p>1. Yara : A mí me gustó lo de <i>Yo dos y tú uno</i>, es muy</p> <p>2. Inv: ¿es muy?</p> <p>3. A1: ah xx que da risas</p> <p>4. Inv.: cómico, muy cómico</p> <p>5. Yara: sí</p> <p>6. María: a mí me gustó cuando ha salido gritando y ha dicho que él se come los tres huevos. Cuando ha dicho que se come los tres huevos ((risas))</p> <p>IES Goya</p>	<p>1-6. Apropiación de la frase “Yo dos y tú uno” provoca risas.</p> <p>La comicidad de la situación generada entre los personajes les provoca risas.</p> <p>Interpretan el humor a partir del diálogo y las acciones de los arquetipos.</p>

Después, a partir del tema del texto y de la pregunta sobre aquello que no les agradó, por ejemplo en el escenario del IES Ramón y Cajal iniciaron la conversación dos informantes, uno de origen marroquí y otro rumano, exponiendo sus opiniones sobre la igualdad entre hombres y mujeres, defendiendo la figura de autoridad del hombre e identificándose con el arquetipo masculino del cuento. A esta intervención respondió una alumna de Marruecos con un “no” rotundo. Durante los siguientes minutos discutieron sobre esta cuestión en la que los chicos se situaron en un **patrón cultural** tradicional, mientras que las chicas se oponían y lo cuestionaban. Así, el debate se fue orientando hacia la búsqueda de soluciones sobre el conflicto generado entre los personajes del cuento, de tal manera que parece que la relación entre los personajes arquetipos les resultaba lo más significativo.

Este cuento, por lo tanto, provocó risas en todos los círculos de lectura, y les ofreció imágenes para conversar sobre temas que les preocupaban como la autoridad en el matrimonio y la igualdad entre hombres y mujeres.

En la siguiente lectura, “Juan el de la Vaca”, la construcción narrativa del **personaje** desde sus acciones, junto con la clave del humor fueron los ejes temáticos en las conversaciones. Todos los informantes hicieron referencia a la inteligencia del protagonista mientras que rechazaban el lenguaje utilizado del padre de Juan para dirigirse a su hijo. Esta relación les llevó a hablar sobre sus relaciones con sus familias.

En algunos grupos, el título de este cuento activó el **intertexto lector**, así un alumno recordó “Juan el Oso” y decidió contarlo en el círculo de lectura. En estas primeras sesiones se observó, principalmente en el escenario del IES Goya donde había jóvenes de origen chino, que algunos jóvenes no intervenían ni participaban en la conversación grupal. En este caso, decidimos respetar el silencio y el posicionamiento incluso de una de las chicas fuera del círculo de lectura. Sin embargo, esta informante nos sorprendió cuando al final de la segunda sesión, se acercó a la doctoranda y, con ayuda de la profesora colaboradora que se encontraba en la sesión, me explicó que le gustaba mucho que leyera en voz alta, pero que no se sentía segura para hablar en grupo. Así que había decidido escribir sus impresiones sobre los textos en un papel que me entregó.

Por otro lado, se observó la **apropiación de palabras** y frases del cuento popular: “Juan el de la Vaca”, “que la vaca me la cobro”, hecho que también se había

producido con “Yo dos y tú uno”. Estos enunciados les producían risas y jugaban a recitarlos en voz alta. También se notó cómo algunos elementos narrativos del texto, “la vaca”, les evocaron recuerdos familiares vividos en sus países de origen como fue el caso de una joven de origen senegalés:

20.Aissatou: lo de vender la vaca porque yo tenía muchas vacas
cuando estaba en África y las tuvimos que vender II Me las regaló mi
abuelo

IES Lucas Mallada (Huesca)

En lo que concierne a las respuestas a la lectura del “Zapatero y el sastre”, algunos informantes relacionaron este texto con “Yo dos y tú uno” en lo que se refiere a “hacerse el muerto”. Esta situación fue objeto de comentarios en todos los círculos, por una parte les parecía una situación cómica, pero por otra, les causaba extrañeza y sorpresa. Sin embargo, esta lectura generó poca conversación en el grupo de lectura del IES Lucas Mallada, por lo que se decidió entrar en el blog para leer los comentarios que otros jóvenes habían escrito sobre este cuento. Este cambio de dinámica fue aceptado con mucho agrado.

Se observó en el grupo del IES Goya como en el del Ramón y Cajal, que el cuento de costumbres “El zapatero y el sastre” les llevó a expresar sus opiniones sobre temas como la propiedad privada y el culto a los muertos. Durante el desarrollo de la conversación la alumna china del IES Goya, que no se había atrevido a participar en las dos sesiones anteriores, observamos que empieza a expresar sus opiniones con la ayuda de uno de los compañeros:

<p>Transcripción – “El zapatero y el sastre” <i>((Después de la lectura))</i> 56.Yingzi: <i>((habla en chino con Ruihao))</i> 57.Ruihao: dice que es más gracioso 59.Inv.: este es sobre los muertos 60.Ruihao: muertos vivientes IES Goya</p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>56. Yingzi, la joven tímida que no se sentía segura de hablar, empieza a intervenir en la conversación utilizando su lengua materna. Su compañero le traduce.</p>
---	---

La comicidad del final de cuento es una de las partes que más gustó, una informante rumana se reía repitiendo la frase del texto: “¡Salgan todos los difuntos!”.

A modo de síntesis, se podría concretar que la imprecisión del tiempo y el espacio, la estructura narrativa fija y simple, la creación de personajes arquetípicos, el tono de presentar el conflicto desde la distancia que ofrece el humor, originaron respuestas sobre el cuestionamiento de referentes culturales, apropiación de palabras y enunciados de los cuentos y, en algunos momentos, juegos con el lenguaje.

De este modo, la discusión surgida sobre los modelos culturales a partir de estas primeras lecturas, nos llevó a proponer el cuento XXXV “**Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde**” en *El Conde Lucanor*.



Antes de empezar con la lectura, el título fue objeto de **inferencias**. Así, a través del conocimiento compartido intentaron adivinar el significado de “mancebo” y “rebelde” creando un contexto de aprendizaje y de ampliación del léxico de los participantes, a la vez que surgieron respuestas afectivas de identificación de una informante con el adjetivo “rebelde” como se muestra en este segmento:

<p>Transcripción – “Lo que sucedió a un mancebo...” <i>((Antes de empezar a leer, la doctoranda lee el título y a partir de ahí surgen preguntas))</i></p> <p>1. Aissatou: ¿qué es eso de un mancebo? 2. Inv: ¿qué es un mancebo? 3. Zineb: un hombre pobre 4. Inv: un hombre pobre I sí, y también un joven 5. Zineb: que se casó una chica guapa 6. Inv: rebelde 7. Aissatou: no está muy tranquila cuando dice quiero algo I quiere:: 8. Zineb: pues como yo 9. Inv: ¿tú eres rebelde? 10. Zineb: <i>((risas))</i> sí IES Lucas Mallada</p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>1.2. Construcción del conocimiento compartido en el círculo de lectura.</p> <p>Entre ellas intentan definir “mancebo” y “rebelde”. Cada alumno aporta sus conocimientos. Creación de un contexto de aprendizaje que favorece la ampliación del léxico de los participantes.</p> <p>8. Identificación de la alumna con el adjetivo “rebelde” Respuesta afectiva de la informante.</p>
--	---

En otros momentos, la lectura en voz alta fue interrumpida por algún alumno que no comprendía un concepto, por ejemplo, ocurrió con el término de “moros”. La doctoranda preguntó al grupo y entre los alumnos intentaron definir el concepto utilizando sus conocimientos previos:

<p>Transcripción – “Lo que sucedió a un mancebo...” <i>((Durante la lectura, en el proceso de lectura en voz alta))</i></p> <p>14. Inv: dice que eran moros 15. Ruihao: ¿qué moro? 16. Inv: ¿qué es ser moro? 17. Youness: tiene mucha cara 18. Inv: ah! II eso es “tener morro” I Youness I eso es “tener morro” I pero “ser moro” 19. Youness: por ejemplo si entras a tomar un café y no pagas y paga tu amigo 20. Inv: muy bien I eso es “tener morro” I “tener” pero “ser” “ser chino” I “ser negro” I “ser americano” I “ser moro” 21. Ahmed: ser, ser futbolista 22. Inv: ser futbolista <i>((risas))</i> “Ser moro” 23. Youness: los árabes 24. Ahmed: moro, moro IES Goya</p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>15. Se detiene la lectura para adivinar el significado de “moro”; construcción compartida del significado.</p> <p>19. Juego de palabras entre “ser moro” y “tener morro”.</p> <p>21. Juegos con el lenguaje.</p> <p>23. Es Youness (marroquí) quien da la respuesta correcta.</p>
---	--

Esta lectura propició temas de conversación sobre la autoridad: las chicas se mostraron incómodas con la obediencia de la mujer al hombre y proponían diferentes soluciones tales como: “la mujer tiene que escaparse”, “matar al hombre”. En esta búsqueda de soluciones, deciden inventar a un tercer personaje con el fin de asesinar al marido. Así, los jóvenes en la interacción con el texto desde sus saberes, reconocieron temas cotidianos que les preocupaban como la violencia doméstica y de género, la institución del matrimonio y el maltrato a los animales. En todos los círculos este cuento fue calificado de “sangriento”, “violento”, “agresivo” en el procedimiento utilizado por el personaje del cuento para asustar a su mujer.

Las respuestas a esta lectura vienen a mostrar que fue un texto que agradó a los adolescentes inmigrantes, tal y como se expresaba una joven utilizando frases coloquiales como “me mola este cuento”. En este sentido, se podría pensar que descubrieron en la lectura una experiencia satisfactoria, en la que esta informante fue capaz de explicar el placer que había encontrado con algunos de los **recursos narrativos** y estrategias discursivas sobre los que se había tejido la historia:

39. Zineb: me “mola” este cuento

40. Inv: ¿qué te ha gustado?

41. Zineb: cuando el Conde le pide consejo a Patronio y le dijo que había una vez un chico que es muy pobre y casó con una mujer rebelde

42. Inv: te gusta cómo el conde pide consejo a Patronio, y Patronio para aconsejarle le cuenta un cuento I ¿Esta fórmula te gusta?

43. Zineb: sí

Por otro lado, **la temática del cuento** hizo que surgieran discusiones sobre la autoridad en el matrimonio de manera que en los círculos de lectura se planteó un

debate con diferentes posiciones y confrontación de patrones culturales. En algunos casos, hubo participantes femeninas que aceptaban la autoridad del hombre en la institución familiar respondiendo al patrón cultural de su cultura de origen, y otras cuestionaban estos modelos y defendían con argumentos la igualdad en el matrimonio. Sirva como muestra la discusión entre estas dos informantes:

<p>Transcripción – “Lo que sucedió a un mancebo...” <i>((Después de la lectura))</i></p> <p>53. Zineb: en mi casa mandan los dos 54. Aissatou: en mi casa tiene la autoridad mi padre 55. Inv: ¿tu padre tiene la autoridad? 56. Aissatou: los dos, pero mi padre tiene más 57. Inv: ¿qué te parece eso? 58. Aissatou: a mí me parece normal 59. Inv: por ejemplo, en Marruecos ¿quién tiene la autoridad en casa? 60. Zineb: el hombre 61. Inv: y ¿qué te parece? 62. Zineb: me parece mal II Es que tienen que ser iguales. 63. Aissatou: el padre tiene la autoridad I tienes que obedecer</p> <p>IES Lucas Mallada</p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>53. Tema de la autoridad relacionada con los modelos culturales: confrontación de la cultura de origen y la cultura receptora.</p> <p>56-63. A Aissatou le parece bien que la autoridad la tenga el marido. Confrontación con Zineb que no está de acuerdo. Referentes culturales confrontados.</p> <p>Confrontación de patrones culturales en relación a la autoridad en el matrimonio. Aissatou asume y acepta la autoridad del padre en la institución familiar; por le contrario, Zineb defiende la igualdad en el matrimonio.</p>
--	--

Esta confrontación también se reflejó en las opiniones y discusiones entre informantes masculinos. Por ejemplo, Ahmed explicó la diferencia que existe entre España y Senegal en relación al papel de la mujer. Por su parte, optó por seguir el modelo de su país de origen mientras que esta posición fue fuertemente confrontada con la intervención de Ruihao:

<p>Transcripción – “Lo que sucedió a un mancebo...” <i>((Después de la lectura))</i></p> <p>76.Ahmed: el hombre y la mujer en casa las mujeres hacen todo I el hombre trabaja I no hace la comida I no es como aquí en Senegal 77.Inv: y tú ¿cómo prefieres como aquí o como en Senegal? 78.Ahmed: aquí las mujeres y los hombres igual 79.Inv: y en ¿Senegal? 80.Ahmed: no I sólo las mujeres hacen la comida I Prefiero como en Senegal I yo trabajar y la mujer en casa para hacer la comida I limpiar I cuidar a los niños I así me gusta II es mejor para mí I yo no me gusta hacer la comida 81.Ruihao: pues eres muy vago 82.Ahmed: hacer la compra sí 83.Ruihao: machista</p> <p>IES Goya</p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>76-80.Diferencian la cultura de sus países con la cultura en España en relación a la situación de la mujer. Contraste de opiniones en este tema. Ahmed está de acuerdo con los patrones culturales de su cultura de origen, así considera que la mujer debe quedarse en casa realizando las tareas domésticas. Esta posición es confrontada con la intervención de Ruihao que refleja otro tipo de posicionamiento y de discurso.</p> <p>81-83. Discusión sobre patrones culturales. Conversación muy animada sobre el machismo.</p>
--	--

A partir del cuento popular construyeron generalidades, valores y puntos de vista sobre las relaciones que estos adolescentes inmigrantes utilizaban para entender el mundo, y el lugar que ocupaban en él.

Continuando con esta temática, leímos la versión de Rodríguez Almódovar: “La mujer mandona” cuya lectura propició el cuestionamiento de patrones relacionados con el **matrimonio polígamo** en el círculo del IES Lucas Mallada. Algunas informantes, por su cultura de origen, conocían muy bien esta institución puesto que era habitual en sus familias. Cuando se les preguntó su opinión sobre este tema, sus respuestas fueron de rechazo hacia el matrimonio polígamo:

<p style="text-align: center;">Transcripción – “La mujer mandona”</p> <p><i>((Después de la lectura))</i></p> <p>40.Aissatou: aquí en España es mi madre I la otra esta en Gambia es mi madrastra</p> <p>41.Zineb: tiene que trabajar para las dos y si cobra poco dinero tiene que dividirlo por dos</p> <p>42.Inv. ¿a vosotras os gustaría que vuestros maridos se casaran sólo con vosotras?</p> <p>44.Zineb, Kadiatou y Assaitou: sólo con nosotras</p> <p>45.Zineb: si se casa mi padre con otra I te lo juro que no lo quiero en mi casa III no puedo estar con otra mujer que no sea mi madre</p> <p>46.Inv: y ¿tu marido?</p> <p>47.Zineb. Lo mataré II sólo una I sólo YO</p> <p>48.Inv: pero hay culturas que permiten</p> <p>49.Zineb: pero esto no es tan bueno III no me gusta</p> <p>50.Aissatou: a mí tampoco me gustaría que mi marido se casará otra o con dos II porque mi padre tiene dos</p> <p>IES Lucas Mallada</p>	<p style="text-align: center;">Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>Tema del matrimonio polígamo</p> <p>42-50.Rechazan el matrimonio polígamo para ellas, aunque en el caso de una de ellas, asume que es frecuente en su cultura.</p>
--	---

El diálogo generado entre los participantes influye en la incorporación de otras maneras de mirar la relación entre el hombre y la mujer. La siguiente transcripción podría ser un ejemplo claro de este proceso en el que se detecta un cambio en la postura de uno de los jóvenes:

<p style="text-align: center;">Transcripción – “La mujer mandona”</p> <p><i>((Antes de la lectura en voz alta – fase de prelectura))</i></p> <p>1. Inv: vamos a leer “La mujer mandona” I ¿qué os sugiere este título?</p> <p>2. Ahmed: ¿por qué ella manda en su casa?</p> <p>3. Inv: ¿tal vez la autoridad la tiene la mujer?</p> <p>4. Ahmed: aquí si está bien pero en mi país no</p> <p>5. Inv: ¿quién tiene la autoridad en país?</p> <p>6. Ahmed: el marido</p> <p>7. Ruihao: el hombre y la mujer I los dos tienen en China I en unas casas los hombres I en otras las mujeres</p> <p>8. Yingzi: fuera de casa los hombres I pero en la casa la mujer</p> <p>9. Ahmed: escúchame I mujer dirigir I pero en cosas de casa como hacer la comida I para comprar I es mujer I para papeles I el dinero I todo es del hombre I pero hay cosas para los niños I para comprar cocinar I todo la mujer</p>	<p style="text-align: center;">Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>2-7.Inferencias a partir del título.</p> <p>Anticipaciones genéricas e intuitivas sobre el tema.</p> <p>Menor intervención de la investigadora.</p> <p>Ahmed sigue valorando la autoridad del marido, se posiciona de acuerdo al modelo de su cultura de origen.</p> <p>7-8.Ruihao y Yingzi introducen una postura diferente.</p>
--	---

<p>10. Inv: ¿puede la mujer en una familia tomar decisiones económicas?</p> <p>11. Ahmed: el marido</p> <p>12. Ruihao: NO tiene que ver con su inteligencia I quien es más inteligente</p> <p>13. Youness: porque el marido fue a coger el dinero del banco y si hay intenta robarle no va a dejarlo</p> <p>14. Ruihao: hay que ver quien es más listo</p> <p>15. Youness: listo</p> <p>16. Ahmed: pero yo quiero decir que todas las cosas sólo la mujer no I mitad y mitad</p> <p>IES Goya</p>	<p>9. Ahmed toma la palabra y con un imperativo se dirige a Yingzi para argumentar su defensa de la autoridad del hombre y el papel de la mujer.</p> <p>12. Ruihao hace referencia a la inteligencia como aspecto a valorar entre hombres y mujeres, por lo que no considera que sea una cuestión de género.</p> <p>16. Cambio en la opinión de Ahmed. La discusión propicia la incorporación en los informantes de otros puntos de vista.</p>
--	---

En este sentido, parece que la dialéctica del cuento popular ofrece una apertura al adolescente inmigrante para cuestionarse modelos culturales y elaborar sentidos.

Si la risa colectiva producida por el humor del cuento popular había contribuido a cohesionar a los grupos de lectura y a interaccionar con los textos a partir de sus conocimientos y bagajes culturales, estimamos oportuno continuar con la recopilación de los cuentos populares de Almodóvar para abordar **el tema del miedo** con el cuento maravilloso de la “La mano negra”. Para ello, optamos por realizar una lectura segmentada que permitiera en los círculos de lectura inferir y formular hipótesis sobre el desarrollo de la historia. A lo largo de la lectura, se les preguntó a los informantes qué harían en el caso de tener la llave del cuarto misterioso, todos ellos expresaron miedo y decían que no entrarían. Durante todas las sesiones - por la extensión del texto fue leído en varias horas- todos los jóvenes estuvieron atentos, intrigados y mostraron curiosidad generando constantemente expectativas sobre el cuento. De esta manera, por ejemplo, una de las informantes del IES Ramón y Cajal adivinó el desenlace antes de terminar la lectura del cuento.

Cuando les preguntamos si les había gustado, en todos los círculos contestaron afirmativamente y explicaron que les gustaba el miedo, la intriga, las sensaciones que les había producido, y dijeron que querían escribir en el blog sobre este cuento.

A modo de ejemplo, hemos extraído algunos segmentos de la grabación realizada con el grupo del IES Lucas Mallada, donde el adjetivo “negra” fue tema de comentario al inicio de la lectura. Este grupo estaba configurado por una joven, Zineb, de Marruecos, y el resto de adolescentes de Gambia y Senegal. Por otra parte, dejamos que los alumnos intervinieran con sus comentarios y preguntas sobre el texto al hilo de la lectura. Se observó el posicionamiento de los informantes dentro de la historia “como si” fueran los protagonistas:

<p style="text-align: center;">Transcripción - “La mano negra” <i>((Antes de la lectura en voz alta))</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inv.: el cuento que vamos a leer se titula “La mano negra”. 2. Zineb: ¿de qué trata? 3. Inv.: ¿de qué pensáis que puede tratar? 4. Zineb: de alguien muy malo II alguien tiene la mano negra 5. Todo el grupo: <i>((risas))</i> 6. Aissatou: nosotras tenemos la mano negra y no somos malas <i>((risas))</i> <p><i>((Empieza la lectura en voz alta y se detiene en “creyó que con él sería feliz su hija”))</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Aissatou: a mí no me gustaría que me entreguen por ser pobre II 8. Zineb: me parece bien I que su hija va a vivir bien y su padre también <p><i>((Se interrumpe la lectura por el grupo))</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Zineb: pero ¿qué hay en ese cuarto? 10. Aissatou: la chica va a entrar II <p>11. <i>((Sigue la lectura))</i> 12. <i>((Se interrumpe la lectura por el grupo))</i> 13. Zineb: ¿puedes hacernos una fotocopia de ese cuento?</p> <p>IES Lucas Mallada</p>	<p style="text-align: center;">Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>4- 6. Anticipaciones intuitivas a partir del título. La intervención de Zineb provoca risas. Conocen y comparten la connotación del adjetivo “negras” en la historia occidental, la asociación del color con una cualidad negativa del individuo. El menosprecio por el color negro. Referente cultural.</p> <p>8. Elaboración de inferencias, hipótesis sobre qué va a suceder en el cuento. Interaccionan con el texto y hacen comentarios “como si” estuvieran viviendo la historia, como si fueran sus protagonistas. Posición dentro de la historia.</p> <p>8-9. Diferentes posiciones frente al acto de entregar la hija al gigante. Algunas intervenciones consideran que se trata para mejorar la situación de los personajes.</p> <p>10-14. Intervienen con comentarios, hacen preguntas al hilo de la lectura en voz alta; predicciones e inferencias.</p> <p>Alto grado de interés por el texto ya que solicitan una fotocopia.</p>
--	--

Este cuento les despertó tanto la curiosidad que solicitaron una fotocopia para llevárselo a sus casas. Otro aspecto destacable sería la imagen literaria del final de “La mano negra” que provocó instancias estéticas. También relacionaron este texto con la “Bella y la Bestia” y, en otros casos, recordaron cuentos de sus culturas de origen en el que se producía una transformación de humano a animal.

Las respuestas generadas a partir de los cuentos populares nos recuerdan las ideas de Meek (1987) sobre la manera en la que los jóvenes leen las obras de ficción con el fin de construir futuros potenciales. Tal vez estos textos podrían ofrecer al lector inmigrante una oportunidad de descubrir la ficción como centro de contemplaciones de posibilidades. Quizá esos lugares “indeterminados” propios de los textos literarios inducen a establecer una comunicación con el lector, como se refiere Bruner (2004). Para este teórico se trata de la capacidad que tiene el lenguaje de crear ficciones hipotéticas.

En esta perspectiva se sitúan las respuestas al texto de Andersen “El traje nuevo del emperador” cuyo desenlace hizo que se creará un antihéroe femenino con el propósito de cambiar el final de este cuento. En unos casos se introdujo la mujer del emperador, en otros se propuso a la hija del emperador como imagen de la inocencia y salvadora del emperador:

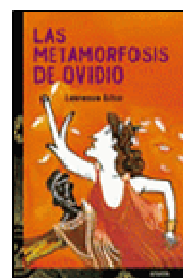
<p>Transcripción - “El traje nuevo del emperador” <i>((Después de la lectura – discusión))</i></p> <p>18. Ruihao: no cambio nada I bueno voy a cambiar el niño por una niña porque en China se dice que no es un niño que es una niña.</p> <p>19. Youness: cuando pasa por las calles I la niña lo ve y ha dicho que no tienes nada I que estás desnudo y después se fue a vivir con él</p> <p>IES Goya</p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>18. Inventan un antihéroe: un personaje femenino. La interacción con este texto hace emerger una lectura creativa y activa.</p> <p>Exploran el mundo de las posibilidades incorporando un personaje nuevo al cuento.</p>
---	---

La lectura de este texto nos sirvió de puente para acercar a los adolescentes inmigrantes a los textos clásicos desde los postulados de Italo Calvino:

Los clásicos son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual. (Calvino, 1992: 14).

5.2.1.2.- Respuestas a los textos clásicos

Las fábulas de *Píramo y Tisbe*, y *Apolo y Dafne* en la adaptación de Laurence Guillot (2007). *Las Metamorfosis de Ovidio*, aun siendo leyendas universales eran desconocidas por la mayoría de los informantes. Estas lecturas suscitaron reflexiones y originaron conversaciones exploratorias sobre los grandes temas de la humanidad: la muerte, la mujer en la sociedad, el miedo, el amor.... En algunos círculos los temas de las discusiones se centraron en la búsqueda de soluciones a los conflictos que planteaba la ficción ya que rechazaban el desenlace del texto.



Por otra parte, se percibió una **pluralidad de lecturas** en lo que se refiere a la recepción de los textos en los chicos y en las chicas, las cuales en algunos casos se emocionaron con el lenguaje literario, se apropiaron de palabras que después plasmaron en su escritura en el blog –como se analizará posteriormente.

Después de la lectura de “Píramo y Tisbe”, los chicos expresaron su desagrado, no entendían el final, les parecía una irrealidad e incluso cómico. Por ejemplo, Georgian, un joven rumano del grupo del IES Ramón y Cajal, se resistió a

interpretar el clásico desde la construcción de sentidos del texto y a expresar sus emociones. Por el contrario, en el mismo círculo, a las chicas les encantó la historia aunque consideraban que el final era triste pero con encanto. No hubo una identificación con los personajes del texto clásico, sin embargo durante la conversación comentaron que a veces desobedecían a sus padres en cuanto a sus relaciones con chicas y chicos.

En otros círculos las respuestas se orientaron a culpabilizar a los padres de Píramo y Tisbe, y cuando les preguntamos a qué les recordaba el texto establecieron conexiones con sus **experiencias vitales**. Como muestra hemos seleccionado esta secuencia en la que hay una mayor participación de informantes adolescentes de cultura china, parece que el tema fue de gran interés para ellas:

Transcripción –“Píramo y Tisbe”	Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo
<p>13.Inv.: ¿os recuerda a algo?</p> <p>14.Yinzgi: sí I cuando nosotros salimos con chicos</p> <p>15.FeiFei: todos problemas I son diferentes</p> <p>16.Ahmed: mis padres me dejan salir el fin de semana I entre semana no I tengo que estudiar e irme a entrenar</p> <p>17.Youness: en este tiempo no es como antes</p> <p>18.Yinzgi: en casa</p> <p>19.XiaoWei: pero mi padre dice qué hora venir</p> <p>20.Inv.: ¿Por qué pensáis que vuestros padres no os dejan salir?</p> <p>21.FeiFei: Los padres son diferentes como ellos</p> <p>22.Youness: salgo con amigos I doy vueltas</p> <p>23.FeiFei: se piensan otras cosas I claro</p> <p>24.Youness: aquí también pasa profe I hay algunas madres que la primera vez que vienen a España no dejan a sus hijas no salir</p> <p>25.FeiFei: es que los CHINOS como los españoles y los Marruecos son diferentes</p> <p>26.Inv.: ¿en vuestras casas se mantienen las tradiciones chinas?</p> <p>27.FeiFei: callar y nada más pues son tus padres</p> <p>IES Goya</p>	<p>14.Toma la palabra Yinzgi, adolescente inmigrante. Respuesta afectiva que le lleva a hablar sobre la situación de las chicas cuando salen con chicos. Por otra parte, esta alumna ha aumentado su seguridad y participa de manera activa en la conversación.</p> <p>15.FeiFei también reconoce diferencias sobre el tema planteado por Yinzgi. Se observa mayor intervención en la discusión por parte de estas informantes.</p> <p>24.Youness opina sobre el tema planteado por las chicas y explica cómo actúan las familias cuando llegan a España.</p> <p>25. Respuesta emocional. Identifica la diferencia de actitud de los padres según la cultura.</p> <p>27. Asunción de la autoridad en la familia.</p>

Por otro lado, la lectura les recordó la historia de “Romeo y Julieta” que algunos conocían a través del cine.

Otro aspecto relevante que se observó en la medida que se iba avanzando en el itinerario textual, se refiere a cómo iba surgiendo la motivación y el deseo por la **escritura**, tal y como se muestra en esta conversación:

Transcripción –“Píramo y Tisbe”	Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo
<p><i>((Empieza la lectura en voz alta))</i> <i>((De manera espontánea Zineb dice:))</i> 24.Zineb: que está muerta I conozco una historia II de Romeo y Julieta</p> <p>30.Inv.: ¿qué os ha gustado? 31.Massamba: su vida con la chica 32.Aissatou: pues no me gustó porque sus padres no aceptan sus vidas desde que eran pequeños ahora II 33.Binta: xx el chico está muerto 34.Inv.: ¿es triste? 35.Aissatou: sí al final pero por los padres 36.Zineb: pero bien así pueden quedar para siempre juntos 37.Aissatou: y tenían razón y ellos no tenían la culpa xx 38.Inv.: ¿es un final triste? 39.Aissatou y Zineb: sí 40.Zineb: sí es un final bonito 41.Aissatou: pero si no se hubieran muerto ¿cómo quedaría esto? II es que se me acaba de ocurrir ahora ((risas)) 42.Inv.: a partir de ahí II si quieres puedes escribir II ¿qué hubiera pasado si - 43.Aissatou: <i>((Aissatou interviene acabando el enunciado))</i> no se hubieran muerto? I ¿lo invento? II venga a escribir I cada uno su opinión</p> <p>IES Lucas Mallada (Huesca)</p>	<p>24.Activación del intertexto en el proceso de lectura de la obra.</p> <p>31-39. Diferentes opiniones sobre qué les ha gustado del cuento. 32.Juzgan la actitud de los padres. Se identifican con los personajes. 33.Respuesta emocional.</p> <p>36.Aceptación del desenlace de la obra.</p> <p>41-43. La lectura activa y creativa genera reflexiones, hipótesis y preguntas en la alumna. Esta lectura lleva a la escritura. Motivación de Aissatou por escribir otro final, por imaginar otra posibilidad. Entra en el mundo de las posibilidades que es la literatura. Transacción. Es la propia Aissatou la que propone la escritura y anima al grupo a escribir. Respuesta creativa al texto. La lectura le lleva a construir sus mundos con palabras.</p>

En lo que concierne a la lectura de “Apolo y Dafne”, se repiten respuestas en las que los informantes solicitaron una **fotocopia del texto** para una lectura en su espacio íntimo, puesto que los textos no eran entregados a los alumnos. En este caso, se facilitaron los textos a aquellos alumnos que los demandaban. Consideramos pertinente esta actitud y acercamiento –de manera libre y espontánea- del joven inmigrante – desde el espacio público al íntimo- hacia las obras literarias a partir de la aplicación del enfoque de lectura. Con ello, cabe preguntarse si tal vez este podría ser uno de los caminos en la formación de lectores. Sirvan a modo de ejemplo las palabras de Youness que manifiestan su satisfacción por la lectura y su emoción por el lenguaje literario:

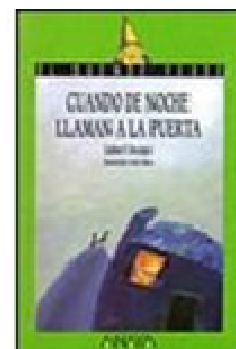
<p>Transcripción – “Apolo y Dafne” <i>((Después de la lectura))</i></p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p>
<p>10. Youness: yo no voy a cambiar nada I está bien como está II también podemos escribir un cuento I cambiando las fechas:: I que se enamoran los dos:: II me gusta la palabra I “si no es mi mujer I será mi árbol” II me haces una fotocopia y voy a escribir una historia</p> <p>11. Yingzi: muy emocional</p> <p>12. FeiFei: no me ha gustado</p> <p>IES Goya</p>	<p>10. De la lectura a la escritura creativa. Deleite por el lenguaje literario y por la metáfora final del texto. Respuesta estética. De la lectura compartida a la lectura íntima. Deseo por acercarse en su soledad al texto.</p> <p>11. Compartir y conocer diferentes opiniones sobre la misma lectura.</p>

Los adolescentes retuvieron las imágenes de la fábula de “Apolo y Dafne”, se dejaron sorprender por la metamorfosis, elaboraron sus interpretaciones sobre las limitaciones humanas y construyeron sus propias historias en la plataforma virtual de la investigación.

Así pues, se observa una menor intervención de la doctoranda para guiar la discusión. Se podría deducir que los informantes, por una parte, habían interiorizado las preguntas básicas de Chambers que servían para dinamizar y articular la conversación. Por otro lado, el ambiente de la lectura iba construyendo un andamiaje hacia un lector más autónomo y reflexivo que empezaba a disfrutar del poder connotativo y sugerente de los textos.

5.2.1.3.- Respuestas sobre los cuentos fantásticos y de misterio

Siguiendo con las adaptaciones y teniendo en cuenta las respuestas de los informantes al cuento maravilloso “La mano negra” y a las anteriores lecturas, continuamos el itinerario con dos cuentos de Docampo: “Loba” y “El cumpleaños”.



Se realizaron lecturas fragmentadas en varias sesiones según el siguiente procedimiento: fase de prelectura con el fin de anticipar intuitivamente a partir del título la significación del cuento; fase de lectura en voz alta con interrupciones en las que se invitó al lector inmigrante a elaborar hipótesis sobre la continuación de la trama y los personajes, y fase después de la lectura con las preguntas básicas ya conocidas por los alumnos.

Al comenzar a leer “Loba” se tuvo que explicar la estructura narrativa del cuento ya que muchos informantes no entendían el comienzo, por lo que les dificultaba entrar en el mundo creado por el texto como establecer un diálogo interactivo. Todos mostraron interés y atención en el proceso de lectura, de tal manera que cooperaron formulando constantemente inferencias e interpretando a partir de sus conocimientos previos. Las notas de campo recogidas en el círculo de lectura del IES Ramón y Cajal muestran que el tema de la conversación se focalizó en comentar las acciones y la actitud del protagonista masculino definiéndolo como un “cazador de presas y de mujeres”. También manifestaron que habían sentido miedo durante la lectura y calificaron de “horrible” el desenlace del cuento.

En la fase de prelectura, otros informantes activaron su intertexto a partir del título recordando **narraciones orales de sus culturas de origen** como fue el caso de Youness que al escuchar el título respondía:

Youness: la loba es un animal I yo he oído muchas historias II he leído
cuentos I películas que coge a un niño
IES Goya

Respuestas en la misma línea se obtuvieron en el escenario del IES Lucas Mallada donde hablaron sobre leyendas de sus culturas de origen que les llevó a discrepar sobre la verosimilitud e inverosimilitud de estas narraciones, y a través de esta evocación conocieron diferentes interpretaciones según la cultura. En el avance de esta discusión, relacionaron “Loba” con otros productos culturales de la sociedad receptora, con la película y el libro de *Crepúsculo*. La doctoranda consideró oportuno

preguntar qué tenían estos textos para que les gustaran, a este respecto aludieron: “**la manera de cómo se cuenta**”, “como si fuera realidad”, “la tristeza”. Incluimos algunos segmentos de la grabación donde aparecen este tipo de respuestas:

Transcripción – “Loba”	Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo
<p><i>((Después de la lectura))</i></p> <p>94. Inv.: ¿os ha recordado a algo?</p> <p>95. Aissatou: bueno I lo de los lobos I en mi país me acuerdo II bueno en Guinea <i>((risas))</i> I cuando yo era niña los lobos bajaban al pueblo</p> <p>96. Zineb: <i>((risas))</i> sí</p> <p>97. Inv.: ¿hay leyendas, historias, cuentos?</p> <p>98. Aissatou: había jeh! <i>((risas de Zineb, Binta y Massamba))</i></p> <p>120. Inv.: pero ¿si hay cuentos que las mujeres se convierten en gatas dice Binta?</p> <p>121. Binta: sí I por ejemplo I hay chicas que están hay I se transforman cada noche</p> <p>122. Aissatou: ¿en la luna llena?</p> <p>123. Zineb: <i>((risas))</i> jah en la luna llena! II el chico se transformó en lobo</p> <p>124. Aissatou y Zineb: en vampiro y todo eso</p> <p>125. Inv.: pero eso ¿son leyendas?</p> <p>126. Aissatou: hay también películas</p> <p>127. Zineb: <i>((risas))</i> hay está el libro II Crepúsculo I ahí está el libro <i>((estamos en la biblioteca y señala el libro))</i></p> <p>128. Inv.: ¿os ha recordado a Crepúsculo?</p> <p>129. Aissatou y Zineb: <i>((risas))</i> sí::</p> <p>130. Inv.: ¿habéis leído Crepúsculo?</p> <p>131. Aissatou: yo vi la película</p> <p>132. Binta: yo también</p> <p>133. Aissatou: pero no he leído el libro</p> <p>134. Zineb: sí</p> <p>135. Inv.: ¿os ha recordado este cuento?</p> <p>136. Aissatou, Binta y Zineb: sí::</p> <p>137. Inv.: ¿os gusta este tipo de libros?</p> <p>138. Zineb: a mí me encanta I sí::</p> <p>139. Inv.: ¿qué te gusta de este tipo de cuentos?</p> <p>140. Zineb: la manera de cómo se cuenta:: I cuando la vieja cuenta el cuento al padre del niño que nos cuenta I eso me gusta</p> <p>IES Lucas Mallada</p>	<p>95-112. Algunos elementos del texto les conducen a establecer relaciones con narraciones orales de sus culturas de origen.</p> <p>120-123. Conversan sobre el tópico de las transformaciones de seres humanos en animales en los cuentos que conocen de sus países de origen. Discuten sobre la verosimilitud e inverosimilitud de las leyendas. Relación ficción y realidad.</p> <p>Algunas interpretaciones les producen risas. Uso del humor en las conversaciones.</p> <p>126-136. La conversación sobre el tema de las transformaciones humanas le lleva a Zineb a recordar y relacionarlo con otros productos culturales de la sociedad receptora que ha visto y leído. En este caso, cita la película y el libro de <i>Crepúsculo</i>.</p> <p>138-140. Significativo este comentario de Zineb porque se refiere a la forma de contar; a las estrategias narrativas, al uso del lenguaje literario.</p>

Este proceso inductivo ha ido mostrando cómo la aplicación continuada del enfoque de lectura iba generando **respuestas más reflexivas**, la identificación de recursos literarios y la construcción de sentido:

- 2.Zineb: lo que me gusta más I la chica cuando se convirtió en una loba y se ha ido al pueblo para -
- 3.Aissatou: pero **no sabemos si es la chica**
- 4.Zineb: sí:: claro I se nota II por el hijo que cogió
- 5.Aissatou: me parece un poco raro
- 6.Zineb: no se parece nada raro I **el cuento muestra todo**

En el caso del “El cumplemuertes”, el título generó diferentes **expectativas** entre los informantes sobre el tema de la muerte:

<p>Transcripción – “El cumplemuertes” <i>((Antes de empezar a leer, repiten en voz alta el título del cuento y hablan sobre el título))</i></p> <p>1.Inv.: voy a leer el “Cumplemuertes”</p> <p>2.Yingzi: cumple II muertes II cumple II muertes II cumplemuertes</p> <p>3.Youness: alguien de Halloween</p> <p>4.Ruihao: va a cumplir la muerte</p> <p>5.Youness: van a celebrar su muerte</p> <p>IES Goya</p> <p>1.Inv.: ¿os sugiere algo este título?</p> <p>2.Aissatou: va de muertes ¿no? porque el cumplemuertes:: II <i>((risas))</i></p> <p>3.Massamba: recordar una muerte</p> <p>IES Lucas Mallada</p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>1.Sorpresa por el término. Formulación de expectativas sobre la trama.</p> <p>1-3Inferencias a partir del título sobre el tema del cuento. Comunidad interpretativa. Formulación de expectativas.</p>
---	---

Durante el proceso de lectura en voz alta, el diálogo establecido con el texto provocó en algunos jóvenes inmigrantes preguntas que les permitieron organizar el

significado y contrastar interpretaciones en el marco de la conversación dando lugar a una **comunidad interpretativa** que se mantenía muy intrigada en el avance de la trama:

<p style="text-align: center;">Transcripción – “El cumpleaños” <i>((Durante la lectura del texto))</i> 8.Inv.: ¿va a cambiar la vida de este hombre’ 9.Binta: sí I va a cambiar 10.Aissatou: yo creo que NO hasta que le llegue la hora II sí tendrá miedo pero II 11.Binta: es una broma 12.Aissatou: le quieren asustar o algo II pero si quieren asustarle II de sus amigos ninguno es <i>((Durante la lectura del texto – en otro momento de avance))</i> 64.Inv.: volvemos al texto. ¿Os está gustando este texto? 65.Massamba: SI:: a mí me gusta 66. Inv.: ¿qué te gusta? 67.Massamba: es una historia rara 68.Binta: a mí no me gusta II no me gusta 69.Aissatou: me gusta todo de momento II no sabemos si se están burlando de él o le quieren matar:: o qué pasa 70.Binta: cada año así no puede seguir:: porque primero va a cambiar su vida I no va a comer ni hacer nada 71.Aissatou: si fuera una burla al cambiar de dirección le dejarían en paz 72.Binta: si no tiene enfermedad ni nada 73.Aissatou: cómo va a tener enfermedad <i>((risas))</i> 74. Inv.: ¿os gusta el tono? 75.Binta: Sí:: me gusta IES Lucas Mallada (Huesca)</p>	<p style="text-align: center;">Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>9-12.Formulación de hipótesis sobre la historia Proyección de sus sentimientos en el protagonista creyendo que tiene miedo. Construcción de una comunidad interpretativa. Cada joven expresa su interpretación y conjuntamente elaboran significados.</p> <p>67-73.En el caso de Aissatou, su interacción con el texto le lleva a hacerse preguntas sobre el argumento. La intriga del cuento la mantiene atenta y le gusta esa tensión por seguir escuchando qué va a pasar. El texto les genera inferencias. La historia les mantiene muy intrigados. Uso de frases condicionales e interrogativas indirectas. Interacción con el texto.</p>
---	--

La siguiente secuencia seleccionada sobre “la dama de blanco” –propició respuestas afectivas, diferentes inferencias sobre su identidad y la comprobación a partir de las **claves textuales de la obra** posibilitando la interpretación:

<p>Transcripción – “El cumplemuertes” <i>((Después de la lectura))</i></p>	<p>Análisis descriptivo - inductivo</p>
<p>94.Inv.: ¿a quién representa esta mujer? 95.Aissatou: <i>((risas))</i> a Dios <i>((sobre la mujer))</i> 96.Aissatou: ¿no podría ser un fantasma? 97.Binta: ¿un bruja? 98.Fátima: ¿un ángel? 99.Inv.: la dama de blanco y azul 100.Aissatou: ¿un fantasma? II ha tenido un encuentro con su propio destino 101.Fátima: su destino 102. Inv.: la dama de blanco- 103.Aissatou: ES LA MUERTE II como aparece de blanco II ¿por qué no se cumplió el destino de este señor? IES Lucas Mallada</p>	<p>94-103.Hipótesis para identificar a la mujer de blanco. A través del conocimiento compartido y las marcas textuales del texto –“el color blanco”, llegan a interpretar que se trata de la muerte.</p>

Por otra parte, cuando les preguntamos si había algo más que les había sorprendido de esta lectura, hicieron referencia al **miedo**, al ritmo y al silencio que se había creado en el ambiente.

5.2.1.4.- Respuestas al universo poético creado por la palabra y la imagen

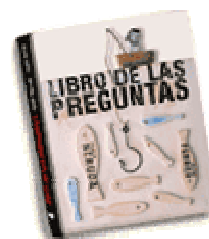
Desde los supuestos de Rosenblatt (2002), Larrosa (2003), Petit (2009), -entre otros- consideramos oportuno avanzar en el itinerario con obras que permitieran apropiarse del pasado más próximo y sedimentaran las claves de la cultura de acogida. Obras que por su carácter híbrido, compuesto de texto e imagen, llevaran a la construcción de significados.

A continuación procederemos a analizar las respuestas de los grupos de lectura sobre el *Bestiario de greguerías* de David Vela (2007) homenajeando a Ramón Gómez de la Serna y el universo de Neruda recreado por Isidro Ferrer, en *El libro de las preguntas* (2006). Para ello, nos interesaba conocer cómo recibían los informantes estos textos, y en qué medida la ilustración podía proporcionar alguna clave en la búsqueda de un itinerario constructor de identidades.

En un sentido global, las respuestas surgidas ante *El libro de las preguntas* (2006) y el *Bestiario de greguerías* (2007), se han concretado en los siguientes aspectos según las fases del proceso de recepción:

- *En la fase de prelectura*: los informantes reaccionaron con sorpresa y **asombro** al ver por primera vez estos libros que les movió el deseo por tenerlos en sus manos y mirarlos detenidamente, expresando el placer que este acto les provocaba así como manifestando su gusto por las ilustraciones. Ante estas reacciones, les preguntamos si era la primera vez que se encontraban con este tipo de obras, todos afirmaron que sí.

Los **paratextos** les invitaron a formular expectativas y en algunos casos, a jugar con el lenguaje como se puede apreciar en esta transcripción a partir de la cubierta del *Libro de las Preguntas* (2006):



<p>Transcripción – <i>Libro de las Preguntas</i> <i>((Antes de abrir el libro, vemos la cubierta, contracubierta y leo en voz alta el título))</i></p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Inv: ¿qué os parece esta cubierta? ¿Qué pensáis que vamos a encontrar en este libro? 2. Zineb: nos va a hacer preguntas y tenemos que contestar 3. Binta: me gusta la cubierta 4. Inv: ¿qué os gusta de la cubierta? 5. Kadiatou: me gustan los dibujos 6. Aissatou: los dibujos 7. Massa: los peces, el pescador 8. Aissatou: el pescador 9. Zineb: nosotros vamos a pescar preguntas 10. Aissatou: o ¿no? <p>IES Lucas Mallada</p>	<p>2-10. A partir de la cubierta: formulación de expectativas intuitivas sobre el tema. Respuestas de asombro. Les llama la atención la composición de la cubierta y es interesante la inferencia de Zineb y el juego de palabras que crea. Gusto por jugar con el lenguaje: Relaciona texto e imagen; ha sabido leer texto e imagen. Interpreta. Lee y relaciona. Crea una metonimia. Asociación de ideas. Piensa en L2. Juega con el lenguaje a través de la imagen. Es la ilustración la que le permite jugar con el lenguaje. Respuesta estética. Lectores activos que se fijan en la composición del libro y construyen conjuntamente los posibles significados sobre el libro. Conocimiento compartido.</p>

Parece que el poder sugerente del diseño, las texturas, la iluminación, el paso del tiempo en los trazos de las letras del título, las figuras planas y casi simétricas, mueve los afectos de los lectores. La cubierta les permitió generar inferencias y, a través del conocimiento compartido del grupo, construir significados y juegos con el lenguaje.

Otros informantes respondieron a los estímulos de la cubierta formulando preguntas a modo de anticipar de manera intuitiva las **probabilidades temáticas, estilísticas y la intencionalidad de la obra**:

<p>Transcripción – Libro de las Preguntas <i>((antes de la lectura))</i></p>	<p>Análisis descriptivo - inductivo</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Inv.: os he traído <i>El libro de las preguntas</i> 2. Youness: ¿por qué el libro de las preguntas? 3. Ruihao: porque hay preguntas 4. Yingzi: porque dentro hay textos que te hacen preguntas 5. Inv.: ¿os gusta la cubierta? ¿Qué vamos a encontrar en este libro? 6. Ahmed: un libro que después de la lectura va a haber preguntas 7. WeiPei: tiene alguna pregunta que contestar 8. Youness: no sé porque algunos libros tienen un título que lo entiendes pero cuando lo lees no es lo mismo <p>IES Goya</p>	<p>2-7. Se generan expectativas en forma de preguntas a partir de la cubierta y del título. Probabilidades temáticas y la intencionalidad de la obra.</p> <p>4 y 7. Mayor participación de los informantes chinos.</p> <p>8. Ahmed relaciona la tipología textual con otros libros que conoce.</p>

Asimismo, se detuvieron en identificar la presencia de **dos autores** en la composición de la obra, en preguntarse quién era el escritor y quién el ilustrador. Mostraron interés por los materiales que se habían utilizado en la creación de las ilustraciones:

<p>Transcripción - Libro de las Preguntas <i>((paso el libro, lo ven y hablan))</i></p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p>
<ol style="list-style-type: none"> 9. Youness: Pablo Neruda es un escritor 10. Ruihao: uno dibujo y otro escribe 11. Youness: como el libro de las greguerías 12. Ruihao: más fácil de entender las preguntas 13. Inv.: ¿os gusta la cubierta? 14. Youness: un señor que está pescando preguntas 15. Ahmed: los peces 16. WeiPei: es diferente 17. XiaoWei: el señor que está pescando 18. Ruihao: ¿Pablo Neruda o Isidro Ferrer? 19. Youness: una cosa I este escritor está trabajando sólo de madera, los peces de madera::, el hombre de madera::, los dibujos de madera:: I tiene algo en común con la madera <p>IES Goya</p>	<p>9-12. Inferencias sobre el escritor e ilustrador, identifican que hay dos autores.</p> <p>11. Activación del intertexto lector.</p> <p>18. Se fijan en la textura de las ilustraciones; les llama la atención la madera. Competencia visual.</p>

En relación al *Bestiario de greguerías*, en esta fase surgieron preguntas sobre el **concepto de “greguería” y “bestiario”**, a este respecto se leyeron algunas greguerías dejando a los informantes que conjuntamente elaboraran sus significados. De manera voluntaria, hubo algún informante que buscó información sobre el autor e ilustrador en la red y después explicó en su círculo de lectura.



- *Durante el proceso de lectura y después en la conversación:* las respuestas se focalizaron sobre las **ilustraciones** resaltando aquellas que más les gustaban y explicaron cómo la imagen les ayudaba a comprender el sentido de la greguería:

18.Yingzi: me gustan las mariposas y la cara del ángel, cambiaría su cara por una señorita.

24.Ruihao: me ha gustado **la frase** es graciosa y el dibujo bien. Primero he visto el dibujo y luego he ido a leer la frase. El dibujo me ayuda.

28.XaoWei: me gusta el dibujo está como lejos.

29.WeiPei: El dibujo es muy gracioso.

Parece, pues, que los dibujos simples y cómicos, las personificaciones del bestiario de David Vela, ayudaron a interpretar las greguerías de Gómez de la Serna. Después de la conversación, decidieron elegir la greguería que más les había gustado para escribir su opinión en el blog e incluso la reescritura de algunas greguerías.

En el proceso de la lectura del *Libro de las preguntas* (2006), algunos informantes respondían de manera espontánea a las preguntas de los poemas. Por ejemplo, Elena, una joven rumana del grupo IES Ramón y Cajal, cuando leímos:

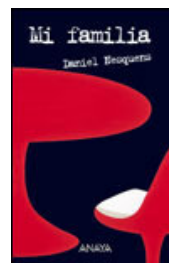
“¿Por qué se suicidan las hojas (...)?”, ella interaccionaba con el texto respondiendo: “porque llega el otoño”. Este tipo de respuestas también fueron provocadas en otros círculos como una manera de dialogar con el texto.

En la medida que se iban leyendo estas obras, se observó una habilidad de los informantes para interpretar el texto visual y establecer conexiones sobre su propia experiencia cultural, lectora y de vida.

5.2.1.5.- Respuestas a otras obras de la LIJ

En este momento del trabajo de campo, valoramos la opción de incluir obras en las que la vertiente humorística tal vez podría ofrecer alguna clave en cuanto posibilita una manera de mirar la realidad.

Se seleccionaron algunos capítulos de *Mi familia* (2006) de Daniel Nesquens con ilustraciones de Elisa Arguilé. Durante la lectura, los informantes intervinieron de manera espontánea diciendo qué les gustaba, e hicieron referencia al **uso del lenguaje** y al **tono humorístico** del texto, como fue el caso de Youness:



2. Youness: a mí lo que me ha gustado son **las palabras** I por ejemplo dice de mi casa a la fuente estaba como a dos kilómetros y el sol a millones de kilómetros I hay muchas palabras parecidas que repite

Las ilustraciones en rojo, blanco, negro y azul de Arguilé fueron la base para elaborar inferencias sobre el contexto de la historia:

<p>Transcripción - <i>Mi familia</i> <i>((Enseño la foto del padre antes de empezar a leer. Leo en voz alta y voy a enseñando las fotos.))</i></p>	<p>Análisis descriptivo - inductivo</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Zineb: ¿qué piernas? ¿Por qué es así? 2. Inv. Esta familia con estas ropas 3. Zineb: del siglo XX 4. Aissatou: de mil novecientos... 5. Zineb: mil novecientos 30, los muebles son antiguos y el pantalón también 6. Inv. mil novecientos 60 7. Zineb: ¿por qué todos llevan pescados? 8. Inv: ¿qué os has gustado de Mi familia? 9. Massa: como describe su familia 10. Kadiatou: los dibujos 11. Zineb: es muy fácil de entender <p>IES Luca Mallada</p>	<p>1-6. La ilustración facilita la formulación de inferencias para llegar a construir significados.</p> <p>Les sorprenden los dibujos, intentan adivinar la época por los muebles, la ropa pero no consiguen identificar que son los años 60.</p> <p>7-11. Los estímulos visuales provocan preguntas en el lector que interactúa con la imagen.</p> <p>El lenguaje y las ilustraciones como elementos que más les han gustado.</p>

Otras respuestas pertinentes se refieren a la distancia del mundo creado por el texto y el mundo de los informantes, de tal manera que descubrieron referentes de la cultura de la sociedad receptora que eran desconocidos para ellos:

<p>Transcripción - <i>Mi familia</i> 33. Inv.: ¿os recuerda a algo? <i>((todos no))</i></p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p>
<ol style="list-style-type: none"> 34. Ruihao: no se parecen a mis abuelos 35. Yingzi: me gusta la madre hace la salsa mahonesa I y la abuela II 36. Ahda: las imágenes 37. Ruihao: un libro humorístico <p>IES Goya (Zaragoza)</p>	<p>No hay identificación con sus familias.</p> <p>Descubre en el texto mundos alejados a su experiencia inmediata.</p> <p>Les gusta el humor.</p> <p>Clave: la distancia.</p>

Continuando con la **clave del humor**, leímos algunos capítulos de *Pippi Långstrump* (2002), de Astrid Lindgren, y de *Manolito Gafotas* (2009), de Elvira Lindo (2004). Ambas obras aparecen en el itinerario seleccionado por el “Club Kiriko” (2012).

Si bien el elemento común en estas obras es el humor, observamos la pluralidad de lecturas en la recepción de estos textos y la **confrontación de puntos de vista** de los participantes. Concretamente, el personaje de Pippi les produjo mucha sorpresa y fascinación a las chicas:

Me da pena cuando escucho la historia de Pippi. Creo que está muy mal que no tienes a nadie en el mundo, esta sola.

Me atrae de Pippi su modo de ser, es muy optimista y sabe mandarse sola. (Cristina, IES Ramón y Cajal)

Pippi es una chica que hace todas las cosas de casa, la comida y trabaja. No tiene un momento para jugar y ver películas y además viaja mucho. Y por eso me gusta, es verdad que es una chica loca pero tiene muchas cosas buenas, es trabajadora y simpática.

(Nisrine, IES Ramón y Cajal)

Por el contrario, para Georgian llegó a convertirse en un personaje incómodo:

Me gusta pero no me gusta.

Me gusta porque es una persona buena con los chicos que aparecen en el cuento y porque viaja mucho.

No me gusta porque es un poco loca: se manda sola y algunas veces se da una paliza.

Creo que es un poco loca porque no tiene padres.”

(Georgian, IES Ramón y Cajal)

Sin embargo, en ninguno de los círculos de lectura querían ser como Pippi, todos reclamaban la necesidad de un orden en sus vidas, de unos referentes de autoridad y al llegar la noche ponerse el pijama de Anika y Tommy.

En lo que concierne a las respuestas a la lectura de los primeros capítulos de *Manolito Gafotas* (2004), se han sistematizado en los siguientes aspectos:

- El tópico de los “motes” fue motivo de discusión en los círculos de lectura. Algunos informantes no identificaron este referente porque era nuevo para ellos, no comprendían su uso y mostraron desagrado por este tipo de sobrenombres para nombrar a las personas.
- Las relaciones familiares entre Manolito y su abuelo, y Manolito y su hermano, originaron respuestas emocionales. Para algunos jóvenes inmigrantes, la relación de Manolito con su abuelo les agradó mucho aunque elaboraron diferentes interpretaciones como que estaba mediatizada por el “dinero” que el abuelo daba a Manolito.
- La descripción de la casa del personaje les llevó a recordar a los informantes rumanos lugares de sus países de origen.
- El personaje de Manolito, sus acciones y su discurso, fue comparado con Pippi. En este caso, para algunos informantes masculinos les resultó más atractivo Manolito, mientras que las informantes chicas preferían a Pippi. En este sentido, los chicos decían que era más inteligente Manolito porque “no se mandaba solo”, las chicas argumentaban que Pippi se mandaba porque era huérfana.

Por otra parte, una vez formulada la pregunta sobre qué les gustó de *Manolito Gafotas*, en este caso el círculo de lectura del IES Lucas Mallada mencionó la manera de contar la historia. Los participantes conversaron, sin ayuda de la doctoranda, sobre los recuerdos sugeridos y definieron uno de los mote del texto como se muestra en este extracto:

Transcripción - <i>Manolito</i>	Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo
<p>1. Inv.: ¿os ha gustado?</p> <p>1. Zineb: me gusta cómo cuenta la historia</p> <p>2.Inv: ¿cómo cuenta?</p> <p>3.Zineb: cuenta de manera graciosa</p> <p>4.Aissatou: graciosa</p> <p>5.Binta: la forma de leerlo I en voz alta como si fuera verdad</p> <p>6.Massamba: si</p> <p>7.Aissatou: vi una película me recuerda</p> <p>8. Aissatou: orejones</p> <p>9. Binta: tiene las orejas grandes como un conejo</p> <p>IES Lucas Mallada</p>	<p>1.Respuesta sobre el lenguaje y el tono del texto.</p> <p>Respuesta estética.</p> <p>5.Respuesta sobre el paradigma metodológico. La lectura en voz alta, expresiva y el poder sugerente del lenguaje.</p> <p>7.Activación de conocimientos previos. Relacionan la historia con otros productos culturales: cine.</p> <p>8.Definen el mote “orejones”.</p>

5.2.1.6.- A modo de recapitulación

A la luz de los datos obtenidos en este nivel de análisis de la primera fase del itinerario en relación a la experiencia de lectura de los informantes objeto de esta investigación con los textos seleccionados, se han concretado los supuestos que se refieren a continuación:

- Manifiestan placer por **la lectura en voz alta** como forma de la **oralidad**.

Para los jóvenes inmigrantes procedentes de culturas orales esta modalidad de lectura les resultó cercana puesto que en sus culturas la oralidad constituye una forma de conocimiento y de pensamiento. A este respecto, Ong (1987) apela al potencial mágico que entrañan las

palabras en la oralidad convirtiéndose en sonidos y acontecimientos. Así, en todos los círculos de lectura hubo alusiones a la lectura en voz alta como experiencia satisfactoria y grata.

- Como consecuencia de la lectura en voz alta, se produce la **apropiación** de palabras y frases de los textos leídos. Se observa la utilización de enunciados del texto literario en algunas de las intervenciones de los informantes a modo de citas para justificar sus opiniones en la discusión.
- Muchos jóvenes expresan sorpresa ante los usos del **lenguaje literario**, en algunos casos se emocionan a través de y por medio de las metáforas.
- Se observa un desarrollo en las **actividades cognitivas y emocionales** que implica el acto de leer: anticipaciones globales intuitivas a partir de elementos paratextuales y textuales; formulación de expectativas, respuestas de los informantes a los estímulos textuales del texto, construcción de significados y valoraciones subjetivas sobre las obras.
- Establecen **relaciones entre narraciones** orales de sus culturas de origen y los textos leídos y, también, entre productos culturales de la sociedad receptora, por ejemplo con el cine.
- Algunas cubiertas de los libros seleccionados provocan conversaciones sobre los **componentes plásticos de las ilustraciones** y sobre los autores del libro.
- Parece que la ilustración facilita la comunicación entre el lector inmigrante y la obra.

- La lectura de los cuentos populares y los textos clásicos les llevan a comentar **modelos culturales** y a conversar sobre temas actuales que les preocupaban.
- En la discusión literaria se observa una **participación activa** de todos los informantes para construir significados compartiendo sus conocimientos y la experiencia de lectura. Así, en el círculo se desarrollan conversaciones exploratorias, se amplía el vocabulario, se contrastan opiniones y en algunos casos, el diálogo posibilita un cambio de opinión sobre el tema que se debate.
- En relación a la intervención de la doctoranda en la discusión literaria, se observa que va disminuyendo en la medida que los participantes han interiorizado las **preguntas básicas** de Chambers. Como resultado se va construyendo un andamiaje hacia un individuo más autónomo y reflexivo que empieza a disfrutar del poder connotativo y sugerente de los textos.
- Se detecta una progresiva motivación hacia la **escritura** en el blog de la investigación. Primero desde la oralidad, en la conversación grupal se proponen soluciones al conflicto creado por los protagonistas del texto, se crean nuevos personajes para cambiar el final de las historias o se decide construir un mundo secundario al del texto leído. En algunos grupos, los propios participantes se animan entre ellos a escribir en el blog.

5.2.2.- Respuestas de los informantes en la segunda fase del itinerario

5.2.2.1.-Respuestas al corpus de obras seleccionadas desde los criterios de la oferta intercultural

Tal y como se ha justificado en el capítulo 4 -en el apartado de selección y descripción del corpus-, las respuestas al itinerario de contraste fueron recogidas en uno de los escenarios de la investigación, en el IES Lucas Mallada, a partir de la lectura de las siguientes obras: *El león Kandinga* (2009) de Boniface Ofogo e ilustraciones de Elisa Arguilé; *Cena de rua* (1999) de Ángela Lago y *Emigrantes* (2007) de Shaun Tan.

Antes de llevar al círculo de lectura *El león Kandinga* (2009) desde los criterios de la oferta intercultural, nos preguntábamos cómo reaccionarían los adolescentes inmigrantes a esta obra. En la fase de prelectura, **la cubierta y de las guardas** suscitaron las respuestas que se refieren:

Transcripción – <i>El león Kandinga</i> ((Conversación sobre la cubierta))	Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo
1. Aissatou: eso es de África I Kandinga ¿no?	1-3. El título y la composición de la cubierta le recuerda a su cultura de origen. Respuesta cultural.
2. Inv.: ¿crees que es de África?	
3. Aissatou: no sé I lo de Kandinga me suena en mi idioma	
4. Inv.: ¿os gusta la cubierta?	4-14. Expresan desagrado por los dibujos y colores . A la alumna africana (nacida en Senegal y después vivió en Guinea) relaciona los colores del león con patrones culturales de Senegal.
5. Zineb: bueno I por aquí hay un león I y II no sé qué es eso ((risas))	La cubierta le lleva a evocar referentes culturales de su cultura de origen . Y aunque podríamos pensar que le pudiera agradar, manifiesta que no le gusta la cubierta.
6. Aissatou: esos animales que tienen la boca muy grande II no I no me gusta	
7. Inv.: ¿qué es lo que no os gusta?	
8. Aissatou: el rojo	
9. Zineb: el dibujo	
10. Aissatou: eso es de África I la máscara I es que en Senegal hacen este tipo::	12.Reconoce en la cubierta experiencias de su bagaje cultural de origen.
11. Inv.: ¿te recuerda?	
12. Aissatou: soy de Guinea pero nací en Senegal I una fiesta que hacen los senegaleses I así con disfraces	13-14.Respuesta emocional.

13. Zineb: la verdad no me gusta la cubierta 14. Aissatou: no me gusta 15. Zineb: el bosque 16. Aissatou: a mí eso no me tiene recuerdo bonito I no me gustan los colores	15-16. Algo hay en la composición de las guardas que no le sugiere sensaciones y emociones agradables. Responden con desagrado a las ilustraciones.
--	---

En este primer acercamiento a esta obra se infiere que las informantes mostraron respuestas de desagrado hacia la composición de la cubierta, en la que los colores fueron un elemento que produjo recuerdos procedentes de sus países de origen que por alguna razón no querían evocar.

Después de la lectura, estas emociones provocadas no cambiaron y fueron ampliadas identificando otros elementos visuales y textuales que no les habían agradado:

<p style="text-align: center;">Transcripción – <i>El león Kandinga</i> <i>(Después de la lectura)</i></p> <p>17. Inv.: ¿os ha gustado el cuento?</p> <p>18. Aissatou: NO I no me ha gustado</p> <p>19. Inv.: ¿qué es lo que no te ha gustado?</p> <p>20. Aissatou: pues casi todo II no me ha gustado lo del león II no me ha gustado la verdad II no me gustó que guiará a otros animales para que Kandinga se los comiera II</p> <p>21. Zineb: no me gusta mucho II en África siempre dicen esto II que lo que tienes I lo tienes que compartir</p> <p>22. Aissatou: este libro me ha dejado sin palabras</p> <p>23. Zineb: este tipo de cuentos no me gustan</p> <p>24. Inv.: ¿qué es lo que no te gusta de este tipo de cuentos?</p> <p>25. Zineb: la manera como se cuenta II me gusta como el cuento de Píramo y Tisbe II da más ilusión I este no da ni ilusión ni nada II el cuento como el de Píramo y Tisbe te da más ideas y más cosas así como lo que he escrito I El pañuelo manchado de sangre</p>	<p style="text-align: center;">Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>18-21. Siguen expresando en todas las intervenciones el desagrado de manera rotunda. El cuento no les ha gustado.</p> <p>22. Expresión significativa. El libro no favoreció la discusión literaria.</p> <p>25. Activa su intertexto para citar qué tipo de lecturas le agradan y lo justifica. Hace referencia al cómo se cuenta; cita la fábula de Píramo y Tisbe leída en la primera fase del itinerario a modo de ejemplo de textos que le agradan y le llevan a escribir.</p>
---	--

El desarrollo de esta discusión propició la activación del **intertexto lector** para justificar qué tipo de lecturas le gustan y qué les aportan, tal vez en este tipo de

respuestas se encuentren de manera implícita algunas claves en relación a las lecturas para adolescentes inmigrantes.

En la segunda lectura, *Cena de rua* (1999), las primeras reacciones al ver el libro fueron sumamente expresivas en relación a la cubierta donde los colores les sugirieron a algunos informantes las banderas de sus países de origen. Después, formularon preguntas -a modo de previsión- sobre si se trataba de un tipo de libro como *El león Kandinga* (2009), y otras **anticipaciones** sobre el significado global a partir de las connotaciones que para ellos tenía la palabra “rua”. Incluimos la conversación donde los informantes utilizaron sus conocimientos de francés para adivinar el significado de “rua”:



<p>Transcripción – <i>Cena de rua</i> <i>((Fase de prelectura))</i></p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p>
<p>1.Inv.: os he traído este libro 2.Zineb: y ¿de qué trata? II Ojala que no sea de XXX 3.Aissatou: <i>((Mirando la cubierta))</i> La bandera de Senegal 4.Inv.: ¿los colores de la cubierta te recuerdan? 5.Aissatou: la bandera 6.Zineb: no II va a tratar de una cena 7.Aissatou: se un reino II Rua en francés es algo de rey II una calle II o un restaurante 8.Massamba: una fiesta 9.Zineb: un animal</p>	<p>2.Respuesta emocional. En la interjección “ojalá” expresa su deseo de que no sea una lectura como la anterior. 3.La cubierta les sugiere a los colores de la bandera su país de origen. Respuesta cultural. 4-9.Anticipaciones globales intuitivas a partir del título. Uso de la lengua materna para adivinar el significado del término “rua”. Cada participante colabora de manera activa en aportar sus sugerencias.</p>

Cuando abrimos el libro, volvieron a expresar sorpresa al observar que no había palabras, sólo imágenes que contaban una historia. Esta novedad les llevó a discutir

sobre cómo podían construir significados a partir de las ilustraciones para comprender el libro, así cada participante contribuyó con sus expectativas acerca de cómo leer y entender una imagen. Estas reacciones nos asombraron ya que en la primera fase del itinerario nos habíamos aproximado a obras con ilustraciones: *Bestiario de greguerías*, *El libro de las preguntas*, *Mi familia*; en las que no se habían originado estas dudas en cuanto a la construcción de significados. A continuación se presenta la transcripción sobre esta secuencia en la que no intervino la doctoranda:

<p>Transcripción – <i>Cena de rua</i> <i>((Al abrir el libro, Zineb toma la palabra))</i></p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p>
<p>13.Zineb: ¿cómo vamos a entender a través de la imagen? 14.Aissatou: viendo 15.Fátima: coches I un niño está paseando entre los coches en una carretera II un diablo 16.Zineb: ¿no hay palabras? 17.Fátima: quiere comer al niño 18.Zineb: ¿no hay palabras? 19.Aissatou: el perro está dentro 20.Zineb: el niño está entre dos coches 21.Fátima: una mujer sale del coche 22.Aissatou: el niño vende cosas en la calle 23.Zineb: es un vendedor 24.Fátima: vende fruta 25.Zineb: está llamando por la ventana del coche 26.Fátima: por si quiere comprar algo 27.Aissatou: El niño llama II ¿pero es así?</p>	<p>13-27.Respuestas de desconcierto ante la falta de texto, preguntas sobre cómo interpretar las imágenes, describen qué ven en las imágenes, construcción de significados como comunidad interpretativa, participación activa de los informantes y conversaciones exploratorias. Creación de un contexto propicio para la interpretación.</p> <p>27.Inseguridad e inquietud sobre sus inferencias. Le preocupa si está formulando inferencias dentro de los marcos de interpretación del libro.</p>

El proceso de lectura continuó con la descripción de las ilustraciones en la que cada informante aportaba su lectura de las imágenes y, con ello, a modo de comunidad interpretativa iban reconstruyendo la historia que miraban.

En este proceso de leer mirando, se detectó una constante formulación de inferencias hasta el final del libro que causó sorpresa, de modo que una de las informantes intervino utilizando la estructura formal de cierre del cuento popular, tal vez se podría hablar de metaliteratura:

Transcripción – <i>Cena de rua</i>	Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo
46.Aissatou: se escondió entre una murallas que había 47.Massamba: se escapó 48.Aissatou: fue a venderlo 49.Zineb: jah::! 50.Fátima: roba y lo vendió otra vez 51.Binta: el niño de nuevo a vender 52.Zineb: ¿así termina el cuento? 53.Aissatou: colorín colorado el cuento se acabó 54. Inv.: entonces ¿cena de? 55. Zineb: de rua 56.Binta: robar 57.Fátima: robar y vender 58.Aissatou: en la calle	46-52.Formulación constante de inferencias . 49.Respuesta emocional a la ilustración que está leyendo. 52.Sorpresa por el final de la historia y Aissatou interviene cerrando con la estrategia narrativa propia del cuento tradicional. Metaliterario . 54-58. Comprensión de la obra tras haber interactuado con las ilustraciones y reformulando inferencias que finalmente les llevan a volver al título para realizar una síntesis valorativa e interpretativa .

En relación a la pregunta sobre qué les había gustado de este texto, ofrecieron distintas respuestas acerca de la verosimilitud de la historia. Algunos informantes creían que las imágenes eran reales y otras consideraban que no. Durante la discusión continuaron reelaboran inferencias con el fin de comprender la historia, y en algunos momentos hubo jóvenes que se posicionaron dentro del texto:

Transcripción – <i>Cena de rua</i> (Después de la lectura)	Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo
69.Binta: no me gusta pasar la noche en la calle I no me gusta la historia I no tiene familia I vender en la calle 70.Fátima: Porque roba 71.Aissatou: Para vivir 72.Binta: Y vender en la calle 73.Aissatou: Para ganar la vida así II si tú no tienes qué tienes que hacer I robar 74.Zineb: Pues te quedas con hambre	69. Se posiciona dentro de la vida del protagonista, identificación . 70-74. Justificación de las acciones del protagonista a partir de las emociones que les producen las imágenes. Continúan elaborando inferencias . Réplica de Zineb, muestra desacuerdo con la interpretación de sus compañeras. Confrontación de opiniones e interpretaciones.

Las ilustraciones del libro álbum les recordaron otros contextos sociales de marginación, sin embargo este tema fue interrumpido por una informante que trataba de desviar el tema de la conversación. La discusión terminó imaginando cada participante una continuación de la posible vida del protagonista desde su visión del mundo. A este respecto, confrontaron sus hipótesis entre las cuáles una de las adolescentes consideraba que era imposible la transformación de la vida del personaje. Ante las respuestas de esta joven, decidimos preguntarles qué era lo que no les había gustado de esta lectura, explicitaron sus emociones en términos de tristeza y comentaron que les gustaban más los libros con palabras:

Transcripción – <i>Cena de rua</i>	Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo
<p>75.Inv.: ¿os ha recordado a algo este libro?</p> <p>76.Aissatou: SI los niños abandonados porque igual viven así</p> <p>77.Zineb: viven ASÍ no igual viven así II ¿qué habéis leído el otro día?</p> <p>78.Aissatou: leer las imágenes porque yo sólo he leído libros con letras</p> <p>79.Binta: a mí también la primera vez</p> <p>80.Zineb: a mí no me gusta la verdad II prefiero con palabras</p>	<p>75-77.Relacionan la historia otros contextos sociales de abandono. Cabe resaltar la contestación contundente de Zineb y su intervención para desviar la conversación.</p> <p>80. Insisten en su preferencia por libros con palabras y por la lectura en voz alta. En la misma línea, se manifiesta el resto del grupo.</p>

El análisis de estos datos nos hizo reflexionar sobre el corpus seleccionado en esta segunda fase del itinerario, pero decidimos continuar con la siguiente lectura con el fin de obtener y contrastar datos.

Así pues, la cubierta de *Emigrantes* (2007) de Shaun Tan les conmovió, expresaron que les gustaba la **estética del libro y el formato**. Observaron detenidamente la cubierta y contracubierta, tocando el libro enfatizaban que la imagen les sugería mucha tristeza.



La ilustración de la cubierta generó la **anticipación** sobre el significado global y textual de la obra que les llevó a evocar su proceso migratorio:

<p>Transcripción – <i>Emigrantes</i> <i>((Fase de prelectura- Miran la cubierta y contracubierta))</i></p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p>
<p>1.Inv.: Hoy os he traído este libro “Emigrantes” 2.Zineb: ¿también trata de fotos I no? 3.Aissatou: ¿quién es Bárbara? la editora 4.Zineb: déjame leer esto 5.Inv.: ¿Quieres que lea el texto de la contracubierta en voz alta? <i>((Lectura en voz alta del texto de la contracubierta por parte de la investigadora))</i> 6.Zineb: como hemos hecho nosotros 7.Aissatou: los emigrantes 8.Zineb: pues este libro trata de los emigrantes que ha dejado sus países para mejorar sus vidas 9.Aissatou: como nosotros ((risas)) 10.Zineb: <i>((risas))</i> exactamente II un ejemplo lo tenemos aquí ((risas)) 11.Aissatou: me encanta esto <i>((señala y toca la cubierta))</i> es como si fuera antiguo:: la cubierta 12.Zineb: sí sí parece muy antiguo 13.Inv.: ¿La estética? II A mí me gusta mucho también la cubierta 14.Aissatou: A mí me gusta la cubierta II no sé lo que hay dentro II pero me gusta la cubierta 15.Zineb: ¿está escrito con palabras o sólo con fotos? 16.Inv.: <i>((Leo la frase de la contracubierta))</i> Esta novela gráfica SIN PALABRAS 17.Zineb: otra vez sin palabras 18.Inv.: otra vez sin palabras ¿no te gustan los libros sin palabras?</p>	<p>1.Empiezan a hacer inferencias a partir de la ilustración de la cubierta. Preguntas sobre la editorial.</p> <p>6-10.Identificación del texto con su trayectoria vital. Reflejo del libro en sus vidas.</p> <p>11-14.El formato y la composición de la cubierta les gusta mucho. Muestran gusto por la textura, colores...de las ilustraciones. Valoran la estética. Respuesta emocional y estética.</p> <p>15-19.Inquietud por lo que va a encontrar dentro del libro. Expresa su desagrado por los libros sin palabras.</p>

<p>19. Zineb: no <i>((Abro el libro y dejo que lo miren con tranquilidad. Se detienen en las guardas, las miran))</i></p> <p>20. Zineb: pues va a tratar de gentes que abandonan sus países para mejorar sus vidas II pues me parece mal I dejan sus familias</p> <p>21. Aissatou: <i>((mirando las fotografías de las guardas))</i> ¿de todos los países no? I este de Marruecos I este de Senegal I mira la abuela de Zineb <i>((risas))</i></p>	<p>20-21. Elaboración de inferencias a partir de las guardas y responden a los estímulos visuales desde su trayectoria vital.</p> <p>Contraste de opiniones ante las imágenes que muestra las guardas como anticipación de la obra.</p> <p>Uso del humor en la descripción de las fotos que están leyendo.</p>
--	---

De las **respuestas emocionales y personales** que las guardas les produjeron, los informantes entraron en el mundo de la novela gráfica participando en la construcción de significados conjuntamente. Valoraron el poder sugerente de algunas ilustraciones, en algunos casos mencionaban “el silencio de la ciudad” y les recordaban a cuadros pictóricos por el contraste de las luces y las sombras. Durante este proceso de lectura de imágenes, la doctoranda no intervino:

<p>Transcripción – Emigrantes <i>((Durante la lectura))</i></p> <p>32. Zineb: como si fuera silencio ¿no? hay silencio en la ciudad II mira van en el tren II no quieren separar</p> <p>33. Fatima: la mujer</p> <p>34. Aissatou: ¿su mujer volvió no?</p> <p>35. Massamba: Con su hijo</p> <p>36. Aissatou: se fue a otro país III está en el barco comiendo I mirando la foto de su familia II EL CIELO::: / I ¿qué:: bonito!</p> <p>37. Zineb: <i>((risas))</i> Cielo negro \</p> <p>38. Aissatou: parece la pintura del barroco porque así de negro</p> <p>39. Zineb: Ha llegado a la ciudad</p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>32. Se emociona con el poder sugerente y connotativo de las ilustraciones. Interpreta el silencio de la ciudad, el cielo... a partir de los colores, las luces y las sombras. Responden a los estímulos visuales y estéticos que crea la ilustración.</p> <p>38-39. Relacionan el dibujo con la pintura barroca.</p>
--	---

Después de leer mirando varias páginas, se les preguntó si les gustaba el libro, todos mostraron desagrado, vinculando al texto sentimientos de tristeza:

Transcripción – <i>Emigrantes</i>	Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo
<p><i>((Después de leer mirando varias páginas))</i></p> <p>58. Inv.: ¿os gusta este libro?</p> <p>59.Zineb: NO</p> <p>60.Aissatou: A mí me gustan los dibujos II pero es que la pintura representa como algo triste</p> <p>61.Inv.: ¿qué no os gusta?</p> <p>62.Zineb: que es TRISTE I no representa es triste</p> <p>63.Aissatou: Somos emigrantes</p> <p>64.Zineb: recordar cómo han llegado nuestros padres aquí III mi historia es mi historia personal</p> <p>65.Aissatou: esto ya lo hemos vivido</p> <p>66.Zineb: ya pasó esto I esto ya pasó</p> <p>99.Fátima: esta historia ya me la conozco I mi padre quedó en el bosque y comió hojas</p>	<p>58-60.Desagrado por el libro, les ha provocado tristeza.</p> <p>62-66.Tal vez el contenido es demasiado explícito, una identificación que les lleva a recuerdos que no son agradables para ellos.</p> <p>99. No pueden acceder al mundo simbólico ni a una lectura mimética y semiótica. No hay experiencia de la ilusión referencial.</p>

Los datos obtenidos nos indicaban que la temática de las obras seleccionadas no agradaban a estos adolescentes inmigrantes, tal vez representaban para ellos un reflejo explícito de sus experiencias pasadas, un calco de sus vivencias personales por lo que les dificultaba una lectura distanciada y simbólica. Por otra parte, la expresión reiterada de la necesidad de libros con palabras.

Esta modalidad de investigación-acción en la que el investigador es un participante activo, nos permitió observar las reacciones de los informantes, tomar notas y analizar sus respuestas con el fin de repensar y reconducir los criterios desde los cuáles habíamos iniciado esta segunda fase del itinerario.

5.2.2.2.- Reconducción y ampliación del itinerario a partir de las respuestas de los informantes

Tomando como punto de partida los resultados anteriores, decidimos retomar la **clave del humor** a partir del cuento de “Mi sobrina” de la obra de Daniel Nesquens (2000) *Diecisiete cuentos y dos pingüinos*.

El título del cuento fue objeto de hipótesis sobre la temática del texto a modo de una comunidad interpretativa en la que cada miembro colabora activamente y, en algún caso, esta anticipación fue expresada a partir de lo que no deseaban encontrar:



Transcripción –“Mi sobrina” ((Fase de prelectura))	Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo
1.Inv.: voy a leer un cuento que se titula “Mi sobrina” 2.Aissatou: habla de su sobrina 3.Binta: su comportamiento 4.Massamba: cuenta su pasado 5.Zineb: ojala que no sea aburrido como el del león	2-5.Formulación de hipótesis a partir del título sobre el cuento a modo de comunidad interpretativa. 5.Expresión desiderativa relacionada con el corpus de contraste. Recuerdo del cuento del león.

La **construcción narrativa de los personajes** produjo risas en el círculo, así como el tono y el uso del lenguaje fueron aspectos que más destacaron y les agradó:

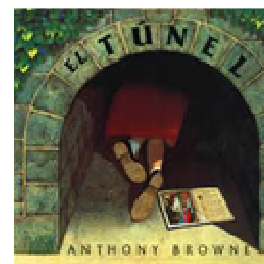
Transcripción –“Mi sobrina” ((Conversación después de la lectura))	Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo
6.Inv.: ¿os ha gustado? 7.Zineb: me río de este cuento I las cucharas van vuelven ((risas)) 8.Binta: las cucharas son ¿parejas? ((risas)) 9.Aissatou: es gracioso 10.Zineb: estos cuentos SI 11.Aissatou: pero es gracioso XX 12.Binta: me gusta lo que dice la madre II ((risas))	7-11.Los personajes son objeto de sorpresa y de risas. Reciben el humor y les agrada. 10.Expresa su opinión sobre el tipo de lecturas que le gustan. 12.Gusto por el lenguaje y el tono.

22.Aissatou: de cucharas no I se lo ha inventado bien <i>((risas))</i> 23.Zineb: lo cuenta de una manera muy divertida como si fuera de verdad 24.Aissatou: divertido	23-24. Resaltan la forma de escribir la historia desde la clave del humor.
--	---

Por otra parte, la interacción con el texto les abrió la posibilidad de crear una continuación de la historia de los personajes creados por Nesquens. De este modo, en la conversación grupal comenzaron a tejer su propio **texto “virtual”** (Bruner, 2004):

Transcripción –“Mi sobrina”	Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo
32.Binta: escribimos juntos un cuento 33.Zineb: si quieren lo hacemos así I cuando fueron al campo la cucharilla se perdió 34.Binta: se fue en el bosque y se perdió I entonces la encontró otra dueña 35.Zineb: se encontró con otra familia I pero la trataron muy mal I así se encontró 36.Binta: con un tenedor y se enamoraron	32-36.Proceso de escritura desde la oralidad . Apropiación de esquemas narrativos, incorporación del humor, escritura colaborativa. Construcción conjunta de la historia. Cada participante coopera con sus ideas para la elaboración de la narración.

Siguiendo con la reconducción del itinerario, valoramos leer *El túnel* de Anthony Browne (2001) con el fin de contrastar respuestas sobre la recepción del libro álbum. En este sentido, expresaron placer tanto por el **componente visual** como por la historia narrada desde el texto. Las ilustraciones les permitieron construir significados desde las claves hipotextuales de la obra –el recuerdo a los hipotextos de *Alicia en el país de las maravillas* y *Caperucita Roja*:



<p style="text-align: center;">Transcripción – El túnel <i>((Conversación después de la lectura))</i></p> <p>1.Inv. ¿os ha gustado?</p> <p>2.Massamba: todo</p> <p>3.Zineb: la manera de contar la historia II bueno el tono I las imágenes II todo me ha gustado</p> <p>4.Massamba: me recuerda a mi país cuando fuimos a un campo II había hierbas II una cueva I me dio miedo II mis amigos entraron I yo no I tenía miedo había serpientes</p> <p>5.Zineb: el túnel I la transformación en piedra</p> <p>6.Inv. ¿El túnel?</p> <p>7.Zineb: Alicia II los sueños</p> <p>8.Massamba: la niña tenía miedo</p> <p>9.Zineb: a la oscuridad</p> <p>10.Inv.: ¿quién sueña?</p> <p>11.Zineb: como si estuvieran soñando la niña</p> <p>12.Aissatou: la manera de contar es tranquila</p> <p>13.Zineb: pues II las palabras son muy fácil de entender I son cortas I</p> <p>14.Aissatou: me gustan las imágenes I me perdí I dice que se convirtió en una figura</p> <p>15. Zineb: yo creo que todo esto es un sueño</p> <p>16.Aissatou: ella con el libro que leyó I lo soñó</p> <p>17.Massamba: a mí me ha producido un sentimiento</p> <p>18.Aissatou: yo y mi hermano somos así I peleamos</p> <p>19.Inv.: ¿algo nuevo?</p> <p>20.Zineb: me recuerda a Alicia</p> <p>21.Aissatou: he visto la película I entro en un túnel</p> <p>22.Zineb: en un bosque I encontró un conejo <i>((Binta y Massamba no conocen a Alicia))</i></p> <p>23.Inv.: ¿esta fotografía?</p> <p>24.Aissatou: Caperucita Roja II nos lo leyó José Luis</p>	<p style="text-align: center;">Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>1.Respuestas estéticas: aprecian el cómo se cuenta la historia. Expresan su gusto por el lenguaje.</p> <p>4.Imágenes evocan a su país de origen, le remiten a experiencias personales.</p> <p>7.Relación de la imagen con el texto de <i>Alicia en el país de las maravillas</i>. Identifican claves intertextuales e hipertextuales.</p> <p>7-9.Construcción de significados conjuntamente a partir de las claves del libro.</p> <p>11.Gusto por el tono de la narración.</p> <p>14-16.Formulación de inferencias</p> <p>17.El texto mueve los afectos del lector. Aunque aparenta dificultad para nombrar el sentimiento que le ha producido, es capaz de decir que se le han movido las emociones.</p> <p>20.Clave hipertextual-intertextual. La imagen del túnel les lleva a identificar <i>Alicia</i> que han visto en película. Respuestas intertextuales. Aunque dos informantes no conocía a Alicia. Manifestación implícita del hipotexto.</p> <p>24.Identifican el cuento tradicional que fue leído por el profesor colaborador. Activación el intertexto en la lectura.</p>
---	---

Los datos emergentes a partir de esta segunda fase del itinerario nos iban aportando variables significativas que requerirían ser categorizadas e interpretadas en los estadios siguientes.

Si bien el **miedo** había sido una de las claves de cohesión en los círculos de lectura de la primera fase del itinerario -cuento maravilloso de “La mano negra”, los cuentos de misterio de Docampo-, propusimos continuar el corpus con la lectura “*El gato negro*” de Poe, una edición cuidadosamente ilustrada por Harry Clarke (2009) y editada por Libros del Zorro Rojo.



Las primeras expresiones que mostraron estos jóvenes al ver el libro, fueron de asombro, pidieron tocar y mirar el libro antes de empezar a leerlo.

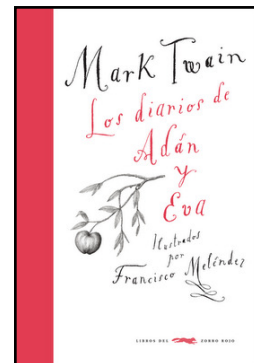
Después de la lectura, conversaron sobre el miedo que les había producido escuchar la historia, y calificaron el cuento con términos como “fuerte”. Asimismo, entre los participantes se resolvieron problemas de comprensión que alguno de ellos había tenido:

<p>Transcripción – “<i>El gato negro</i>” <i>((Conversación después de la lectura))</i></p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p>
<p>1.Inv. ¿os ha gustado?</p> <p>2.Binta: SI::</p> <p>3.Zineb: la manera de contarlo y el miedo me gustan los cuentos de miedo I es muy fuerte I cuando mata a su mujer</p> <p>4.Aissatou: todo</p> <p>5.Binta: me gusta pero un poco triste I fuerte</p> <p>6.Zineb: el hombre es muy malo</p> <p>7.Aissatou: ¿era alcohólico?</p> <p>8.Zineb: la mujer aguanta a su marido</p> <p>9.Binta: un poco triste I la forma de leer en voz alta I esos dibujos I me dan mucho miedo</p> <p>10.Zineb: quería llegar al final</p>	<p>1.Placer por la experiencia de la lectura y el miedo que les ha provocado.</p> <p>5.Uso del adjetivo “fuerte” para calificar la historia.</p> <p>7-15.Inferencias para comprender el significado del texto. La participante pregunta al círculo con el fin de obtener una respuesta que le ayude a comprender el texto.</p>

Tal y como se refleja en la siguiente transcripción, relacionaron la temática del cuento con narraciones orales de sus culturales de origen, con leyendas de sus pueblos, con supersticiones en las que cada participante expresó su opinión sobre este tema. También citaron “El cumpleaños” leído en la primera fase del itinerario:

<p style="text-align: center;">Transcripción – “El gato negro” <i>((Conversación después de la lectura))</i></p> <p>16.Inv.: ¿habéis encontrado algo nuevo?</p> <p>17.Binta: el lobo</p> <p>18.Zineb: ¿qué lobo?</p> <p>19.Binta: me recuerda al hombre lobo</p> <p>20.Zineb: el hombre no es un lobo</p> <p>21.Aissatou: dicen que los gatos negros dan mala suerte</p> <p>22.Binta: el gato negro por la noche I da miedo</p> <p>23.Zineb: es solo su color</p> <p>24.Inv.:¿Imaginabais el final? <i>((vemos las ilustraciones))</i></p> <p>25.Zineb: a mí me encantan estos cuentos mejor que II esto me gusta</p> <p>26.Aissatou: no me imaginaba este final I me recuerda a una película</p> <p>27.Binta: siempre te recuerda a películas I tienes que cambiar un poco I yo no tengo nada que decir <i>((risas))</i> en mi país hay gatos negros y dan miedo</p> <p>28.Inv.:¿Te recuerda a otros cuentos?</p> <p>29.Aissatou: El cumpleaños</p> <p>30.Binta: muy bien <i>((risas))</i></p>	<p style="text-align: center;">Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>17-23.Confrontan opiniones sobre los recuerdos que a cada uno le ha evocado el texto.</p> <p>29.Recuerdan otros textos leídos durante las sesiones sobre la misma temática. Intertexto.</p>
---	--

Cerramos el trabajo de campo con el ingenio y el encanto de Mark Twain, las ilustraciones de Francisco Meléndez rememorando el mito del paraíso o del Jardín del Edén. Se hizo una lectura fragmentada de *Los Diarios de Adán y Eva* (2010), cuya historia era desconocida por todos los informantes excepto para la adolescente de Marruecos. Observamos una **interiorización de las preguntas básicas** que habían guiado la discusión



literaria ya que la conversación fue iniciada por los propios participantes. Comentaron y confrontaron sus opiniones sobre las ilustraciones de Meléndez e intercambiaron sus interpretaciones. Se percibió cómo las respuestas de la joven con conocimientos previos de la historia sirvieron de ayuda para apuntalar el proceso de construcción conjunta de significados:

<p>Transcripción –“ Los Diarios de Adán y Eva” <i>((Conversación después de la lectura-fragmentada))((mirando las ilustraciones))</i></p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p>
<p>9.Binta: qué pelos I no me gusta <i>((risas))</i> 10.Aissatou: me gusta la forma<i>((risas))</i> 11.Zineb: muy bonito 12.Aissatou: es que es de amor 13.Zineb: no es de amor I como conocía a Eva 14.Aissatou: como conocía las cosas porque ella pone nombre a las cosas I a él eso le molestó I los hijos? 15.Zineb: lo que no entiendo es cómo nacieron los hijos 16.Inv.:¿Cuál sería vuestra hipótesis? 17.Fátima: ¿quién es el padre de los hijos? 18.Zineb: es Adán y Eva 19.Aissatou: o sea que:: él es el padre</p>	<p>9-10.Miran la ilustración y comentan sus gustos. Confrontación de opiniones. No es necesario preguntar qué les ha gustado. Inician ellos la conversación. 11-13.Contraste ideas sobre el tema del libro. 14.Resalta el hecho de “poner nombre a las cosas” como una de las partes que más le ha gustado. 15-19.Necesitan seguir haciendo preguntas al texto para comprender el sentido. 16 y 20.Se interviene formulando una pregunta para apuntalar el proceso de comprensión y ayudar a reformular inferencias.</p>

Teniendo en cuenta que era la última sesión y después de un silencio largo en el círculo, les preguntamos por aquellas lecturas que más les habían gustado de todas las que habíamos leído durante las sesiones en los dos cursos escolares, y sobre su experiencia con la escritura. En lo que se refiere a las lecturas, citaron los clásicos, los cuentos populares, los cuentos de miedo y *Los Diarios de Adán y Eva*. En lo que concierne a la escritura, expresaron que les gustaba cuando previamente habían tenido una experiencia satisfactoria con la lectura.

<p>Transcripción–“ <i>Los Diarios de Adán y Eva</i>” <i>((Como es la última sesión se les pregunta por las lectura que más les han gustado, las que más recuerdan))</i></p> <p>30.Inv.: ¿De todas las lecturas que hemos realizado cuáles os han gustado mucho?</p> <p>31.Binta: dos I “Apolo y Dafne” y “El mancebo”</p> <p>32.Zineb: “Píramo y Tisbe” I “La mano negra”</p> <p>33.Aissatou: “Los Diarios de Adán y Eva” I “El gato negro”</p> <p>34.Inv.: ¿Os ha gustado escribir?</p> <p>35.Zineb: si el cuento me gusta sí I me gusta escribir</p> <p>36.Aissatou: SI:: cambiar el final III por ejemplo escribir el Diario de Caín</p> <p>37.Binta: me gusta escribir pero me cuestan algunas palabras</p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>31-33.Respuestas sobre las lecturas que más les han gustado. Citan a los clásicos, el cuento popular, el cuento de miedo y <i>Los Diarios de Adán y Eva</i>. No aparecen títulos del itinerario de contraste.</p> <p>35.Expresan gusto por la escritura, cuando han tenido una experiencia placentera con la lectura.</p>
---	---

5.3.- Análisis de las entrevistas semiestructuradas y cuestionarios

5.3.1.- Entrevistas abiertas iniciales al profesorado

Antes de comenzar con el trabajo de campo, en el curso escolar 2006/2007, a modo de diagnóstico, mantuvimos conversaciones con 50 profesores de secundaria entre los que se incluyen los profesores colaboradores. Los perfiles de estos informantes fueron: profesores de las aulas de español, tutores de acogida, asesores de atención a la diversidad, asesores y directores del CAREI (Centro Aragonés de Recursos para una Educación Intercultural).

El objetivo de estas entrevistas era conocer las creencias de los agentes implicados en los procesos de acogida y aprendizaje del español como L2 y sistematizar las experiencias de los entrevistados para extraer claves que nos orientasen en la identificación de las necesidades del alumnado inmigrante.

A partir de la siguiente propuesta de pregunta: “¿cuáles son las mayores dificultades y necesidades que presenta el joven inmigrante en su proceso de acogida desde tu experiencia y creencia?”, se obtuvieron diversas respuestas que se han agrupado en dos cuestiones que se refieren a continuación:

- Consideraban que los jóvenes inmigrantes al incorporarse al sistema educativo necesitaban un proceso más largo de aprendizaje no sólo de la lengua, sino también de conocimiento de la cultura receptora.
- Señalaban que el adolescente inmigrante se encuentra en un estado de desorientación vital y cultural producida a causa del proyecto migratorio emprendido por sus familias. En este sentido, percibían la distancia cultural

y el desconocimiento de referentes culturales de la sociedad receptora, e identificaban necesidades relacionadas con la búsqueda de la identidad en la adolescencia. Valoraban que esos aspectos influían e incluso llegaban a convertirse en un serio obstáculo en el proceso de incorporación del adolescente en la sociedad receptora, en la participación del joven en la comunidad educativa y en el aprendizaje de la lengua.

Cuestiones que ya las apuntaba Pilar García (2004) cuando a partir de una entrevista a un alumno rumano, identificaba la importancia de ofrecer al joven inmigrantes **referentes culturales y emocionales** con el fin de que pueda hablar sobre los modelos culturales y sobre sus vínculos afectivos:

Los alumnos inmigrantes pueden alcanzar una competencia comunicativa en la segunda lengua en un tiempo relativamente corto, pero necesitan ampliar considerablemente este tiempo de aprendizaje cuando hablamos de la adquisición de materias escolares. Muchos de los referentes que aprenden están totalmente alejados de su universo cultural, y por tanto de sus intereses. No hay que dar por hecho que los alumnos inmigrantes vayan a sentir interés y curiosidad por referencias alejadas a ellos, si desde el principio no se da la oportunidad para que puedan intervenir mostrando su desconocimiento sobre estos referentes, y se les ofrezca la oportunidad de hablar de sus vínculos afectivos, en este caso literarios. (García, 2004).

Por otra parte, en lo que concierne a la **lectura de textos literarios**, los profesores entrevistados de las aulas de español expresaban la complejidad del hecho literario para el alumnado inmigrante que se incorporaban en la comunidad educativa. Así, indicaban la complejidad lingüística, las desviaciones de la forma y la riqueza

léxica, el valor connotativo y el poder sugerente del discurso literario como rasgos complejos. Por ello, no utilizaban en sus programaciones curriculares textos literarios y, sin embargo, se centraban en desarrollar las competencias comunicativas, lingüísticas y académicas del alumnado inmigrante.

Estas creencias coinciden con las apreciaciones de Mendoza (2004c) sobre el contexto didáctico actual y el ámbito de la enseñanza y aprendizaje del español como LE y como L2. Mendoza observa una infrautilización de los materiales literarios en actividades cotidianas de formación lingüístico-comunicativas. Este hecho parece vincularse a la idea de que los textos literarios presentan extraños usos del sistema de lengua en el contexto social y cultural del aula, y quedan muy distantes de las auténticas necesidades comunicativas y de los objetivos didácticos establecidos para un aprendizaje pragmático y funcional.

5.3.2.- Entrevistas semiestructuradas y cuestionarios abiertos a profesores colaboradores

En la fase de constitución del plan de trabajo desarrollado con los profesores colaboradores, tuvimos conversaciones iniciales sobre la lectura de textos literarios en sus clases de español. Los tres profesores –M^a Jesús de Miguel, Elena López y José Luis Garrido- que participaron de manera activa en el proceso de realización de este trabajo, nos manifestaron que seguían las directrices del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón que se concretaban en la adquisición de competencias comunicativas y lingüísticas básicas priorizando la adquisición del español específico

de las diferentes áreas curriculares. Sin embargo, profundizando sobre el análisis de necesidades del joven inmigrante, detectaban en el alumnado inmigrante situaciones de desorientación vital, tensiones en la incorporación y adaptación al nuevo medio social, y un profundo choque cultural a causa del proceso migratorio. A este respecto, analizaban la necesidad de atender tanto a los aspectos cognitivos como emocionales en la enseñanza del español como L2 para estos alumnos, siendo los factores socio-afectivos decisivos en dicho proceso puesto que en algunos casos se convertían en un serio obstáculo. Asimismo, identificaban la importancia de dotar al joven inmigrante de claves culturales de la sociedad de acogida.

A lo largo de la estancia en los escenarios de la investigación, las conversaciones fueron muy fluidas entre ellos y la doctoranda, de manera que nos ofrecieron un feedback continuo sobre sus percepciones en cuanto a cómo recibían sus alumnos la lectura. También, al comienzo del estudio, participaron en el ambiente de la lectura compartiendo con los alumnos su experiencia lectora así como escribiendo comentarios en la plataforma virtual de la investigación.

A continuación, recogemos las entrevistas y cuestionarios realizados al final del trabajo de campo:

- ***Entrevista semiestructurada grabada en audio a M^a Jesús de Miguel, profesora del IES Ramón y Cajal (Zaragoza) en el curso 2007/08 y del IES Conde de Aranda (Alagón) en el curso 2009/10***

El objetivo principal de la entrevista era conocer el punto de vista –percepción, opinión, sensaciones- de la profesora colaboradora con el fin de deparar aspectos

relevantes y significativos que se habían producido en los alumnos, detectar aquellas carencias que durante el proceso había observado e incorporar sus creencias en relación al proceso de construcción de las identidades de los alumnos inmigrantes. Para ello, se propusieron tres preguntas como eje de la conversación:

- 1.- *¿Qué te ha parecido la experiencia de lectura que hemos realizado estos meses?*
- 2.- *¿Cómo has visto la sección del blog: Leemos, pensamos...?*
- 3.- *En ese sentido, ¿crees que este tipo de actividades, de propuestas, se deberían de plantear, de incluir en los programas curriculares de EL2 para adolescentes inmigrantes?*

Recogemos las respuestas a dichas preguntas:

1.- *¿Qué te ha parecido la experiencia de lectura que hemos realizado estos meses?*

Respuesta (transcripción literal siguiendo el código de las respuestas orales, negrita añadida por la doctoranda):

Me ha parecido fantástica I sobre todo porque ha sido abrir la puerta a la magia en dos sentidos II porque rompe la dinámica cotidiana de la clase I y de repente llega alguien que cree mucho en lo que hace y que sabe acompañar a la gente **por los senderos de la imaginación** II y **encima con respeto por lo que sienten y piensan** II y por otra parte I **por la lectura en sí** III

La lectura en sí por muchos motivos II porque la lectura en sí **abre mundos** I abre puertas a mundos I pero lo que hace diferente a esta experiencia es que ha hecho que ellos de repente importaban II importa lo que sienten I importa lo que piensan I se les escucha I **se construyen interpretaciones con ellos, se comenta con ellos** I y además importa lo que piensan y sienten acerca de lo más profundo I porque lo literario tiene que ver con lo más profundo de los seres humanos I y esto también es **una clase de español porque de repente el español significa en sentidos muy importantes** III

Es una experiencia que palmeo respecto a lo que es **ser persona** II tiene que ver con **construir o reconstruir una identidad** II proceso que se produce la adolescencia y en el caso de los alumnos inmigrantes se añade la problemática de una **reconstrucción de las partes más culturales de la identidad**. No sé si lo cultural es lo más importante II pero hay reconstrucciones en juego y I desde luego la lectura ayuda I y el ser tenidos en cuenta y el que se les anime a **pensar, a reflexionar, a escribir** sobre lo que leen I todo eso significa mucho III

2.- *¿Cómo has visto la sección del blog: Leemos, pensamos...?*

La sección de blog ha sido muy positiva porque pasaban a **la escritura** I a **otro nivel de reflexión** diferente del oral I utilizaban el español para expresar por escrito cosas muy significativas I que además iban a **ser leídas por otra gente** I de aquí y en sus países I una experiencia digna porque **importa lo que piensan y lo que sienten** I y además es escrito y **divulgado en un medio como Internet** III

Por otra parte I el blog ha permitido una **interacción con otros institutos** un camino que queda empezado II por ejemplo con el instituto de Reus un grupo de alumnos autóctonos habían leído los mismos textos *Las Metamorfosis de Ovidio* y escribieron en el blog **contando su experiencia de lectura** II Por lo tanto se abren muchas puerta es una actividad muy enriquecedora y además para adolescentes inmigrantes que se encuentran en una situación muy complicada

3.- *En ese sentido, ¿crees que este tipo de actividades, de propuestas, se deberían de plantear, de incluir en los programas curriculares de EL2 para adolescentes inmigrantes?*

Creo que sí y no sólo por el aprendizaje del español sino también por su **contribución en la formación de las personas** II me parece que se hace una disociación I que es totalmente artificial y muy dañina I está claro que tienen que querer aprender español y para eso el español tiene que servirles para algo y si ese algo es la aventura de explorarse I de

reconstruirse I de hablar I comunicarse entre ellos y con otras personas I eso evidentemente da mucho juego II en concreto **ha habido alumnos a los que esta experiencia les ha abierto realmente mundos** y les ha hecho sentirse mucho mejor creo que no es banal e incluso desde el punto de vista práctico I **van a aprender español mucho más rápido** si se sienten mejor.

El análisis de las respuestas de la profesora colaboradora, se ha sistematizado en los siguientes aspectos:

- Define la experiencia de “fantástica” porque supuso que sus alumnos accedieran a otros mundos posibles. En este sentido, subraya como una de las claves cruciales **el enfoque de lectura** conducido en las sesiones: la lectura en voz alta, la conversación sobre los textos leídos, la discusión literaria, la expresión de opiniones y sentimientos, la construcción de significados conjuntamente, la reflexión y el andamiaje hacia el acercamiento del alumno inmigrante a la cultura escrita.
- Destaca el papel que se le otorga –en el círculo de lectura- al **alumno como protagonista** de su experiencia con el texto literario.
- Valora positivamente la importancia de la **lectura en la formación del individuo**, el disfrute y la apertura a otras posibilidades.
- Relaciona el discurso literario con la **elaboración cultural** de la experiencia humana y, por ello, la necesidad de integrar la literatura en el proceso de aprendizaje del español.

- Valora la investigación en relación a la **construcción de la identidad** en la adolescencia. Así, afirma que lectura ayuda en las reconstrucciones culturales, en el caso de sus alumnos los ayudó a pensar, reflexionar y a ponerse por escrito. En definitiva, a la formación de **lectores reflexivos y críticos**.
- Respecto al blog identifica tres hechos relevantes:
 - El paso de la lectura a la escritura como un nivel mayor de reflexión para el joven inmigrante y como una manera de **hacerse visible** en la sociedad receptora. También destaca la motivación de los alumnos por leer los comentarios escritos en el blog.
 - La libertad concedida al adolescente inmigrante para expresarse por escrito y ser leídos por otras personas. Desde su punto de vista, este hecho reforzó la **autoestima** de sus alumnos.
 - El blog permitió la **interacción con otros alumnos autóctonos** de otros institutos de otros lugares a través de la plataforma virtual. Un modo de compartir la lectura de los mismos textos e intercambiar impresiones, experiencias y opiniones.
- Considera que la literatura se debería integrar en los programas curriculares de español como L2 para adolescentes inmigrantes, puesto que se trata de una finalidad útil: “el español les sirve para explorarse, reconstruirse, conversar, abrirse a otros mundos posibles y reforzar la autoestima”. Por lo tanto, alude al binomio inseparable de **lengua y literatura**.

- *Cuestionarios abiertos realizados a Elena López , profesora del IES Goya (Zaragoza) en el curso 2009/10; y a José Luis Garrido , profesor del IES Lucas Mallada (Huesca) en los cursos 2009/10 y 2010/11*

Se entregó a los profesores colaboradores el siguiente cuestionario abierto en torno a cuatro preguntas:

- 1.- *¿Qué te ha parecido la experiencia de lectura que hemos realizado estos meses?*
- 2.- *¿Cómo valorarías el trabajo que han realizado los alumnos en el blog en relación al proceso de escritura y de acceso a la cultura escrita de la sociedad receptora?*
- 3.- *¿Considerarías necesario incluir un itinerario de textos literarios en los programas curriculares de EL2 para adolescentes inmigrantes en el marco de la Educación Secundaria?*
- 4.- *¿Te ha aportado algo participar en esta investigación como profesora colaboradora?*
- 5.- *Otros comentarios que te gustaría hacer*

Las respuestas aportadas por escrito fueron las siguientes:

- 1.- *¿Qué te ha parecido la experiencia de lectura que hemos realizado estos meses?*

E. L.:

Una experiencia muy interesante. La idea de la reconstrucción de la identidad personal a través de la literatura (del **cuento folclórico** al literario) en el alumnado inmigrante, me pareció una premisa de partida muy interesante. La **capacidad de recordar y evocar** lo leído es muy buena porque se reconstruye de forma individual y en grupo.

(Negrita añadida por la doctoranda)

J.L. G.:

Llevo unos doce años como profesor y creo que esta experiencia de lectura es la actividad que mejor ha funcionado de todas en las que he participado. Las alumnas se han sentido muy motivadas, han aprendido **el valor que tiene la literatura y lo han aplicado a su vida cotidiana**. A través de los cuentos han analizado sus propios valores, han reflexionado sobre las conductas y comportamientos propios y ajenos, y sobre todo, les ha servido para adquirir un pequeño diccionario de sentimientos en español. Por otro lado, han experimentado **una notable mejoría en la escritura** y han asimilado la lectura como algo necesario y un elemento de disfrute.

2.- ¿Cómo valorarías el trabajo que han realizado los alumnos en el blog en relación al proceso de escritura y de acceso a la cultura escrita de la sociedad receptora?

E. L.:

Sorprendente. **Como los/as alumnos/as valoran los mitos y sus reflexiones personales**. El acceso a la cultura escrita se hace quizá mediante el aula ordinaria y algo en el Aula de Español, en sus casas y familias siguen hablando la lengua de origen. Internet lo tienen en el Aula de Español y es un medio excelente de información y de acceso cultural, pero en sus domicilios carecen de él.

J.L. G.:

Valoro su trabajo muy positivamente. **La actividad les ha motivado** mucho y esto se ha traducido en que hayan realizado un gran esfuerzo, pero asimilando la tarea como algo placentero. La actividad les ha servido para ayudarles **a expresar sus sentimientos en una lengua que no es la suya**. Pienso que la adquisición de estas habilidades ha sido fundamental para **hacer de la cultura receptora algo propio** y también les ha ayudado a comprender la importancia de **dominar la lengua receptora**. Al mismo

tiempo se han podido dar cuenta de que, pese a las aparentes diferencias culturales, existen más elementos en común que elementos separadores y diferenciadores entre distintas lenguas y culturas.

3.- *¿Considerarías necesario incluir un itinerario de textos literarios en los programas curriculares de EL2 para adolescentes inmigrantes en el marco de la Educación Secundaria?*

E. L.:

Creo que sería **necesario** porque además de aprender la lengua también acceden a la cultura. La ventaja del texto literario es que también presenta diversos grados de complejidad. Se pueden seleccionar según los valores transmitidos o según su dificultad.

J.L. G.:

Lo considero no solo necesario, sino **imprescindible**. La literatura es el lugar donde el idioma está más vivo y donde a través de su contextualización se pueden entender y comprender distintas situaciones y sentimientos. Por otro lado, creo que este itinerario o **corpus debe ser extendido a los alumnos de secundaria en general**, porque la forma en la que está planteada actualmente la literatura en secundaria no sirve para nada, en todo caso para alejar a los alumnos de la lectura. Si queremos que la gente piense racionalmente y lo refleje este es el camino. Por otro lado, creo que donde sería muy necesario es en la educación primaria.

4.- *¿Te ha aportado algo participar en esta investigación como profesor colaborador?*

E. L.:

Me ha hecho reflexionar sobre la reconstrucción de la identidad en personas que **se mueven entre dos culturas**: la de origen y la del país de acogida. Desde que accedí al Aula de Español me preguntaba qué sería de estos alumnos que quizá no se sientan ni de “aquí ni de allí” porque pierden su identidad del país de origen y quizá no terminen de adaptarse al nuevo país de acogida, ya que vienen con doce o trece años y ningún

dominio de su lengua. Creo que **la literatura puede ser un punto de encuentro fundamental entre ambas culturas**. También desde el Aula de Español se puede acercar a la cultura de origen y conocer la tradición cultural de otros países y ampliar el punto de vista, intentar ser integrador e intentar basarse en los universales del sentimiento humano.

El hecho de que cada alumno tuviera que escribir sus impresiones sobre los cuentos leídos en clase **ha contribuido al desarrollo de la expresión escrita de forma notable**. El caso más patente ha sido el de Ying Se Chen. En clase escribía textos de folio y mostraba interés por hacerlo. Otros alumnos como Youness mostraban mucho interés en el blog.

Otro aspecto de interés, a mi juicio, fue **la capacidad de observación** y de juicio a la que daba pie el preguntar **sobre ilustraciones** o aspectos visuales de las lecturas propuestas, invitaba a hablar en voz alta.

El **diálogo entre todos** es fundamental porque se ayudan entre sí a comprender mejor y valorar. Los más tímidos se sueltan. Entre todos **reconstruyen las historias**. Esa tertulia resulta integradora.

J.L. G.:

Me ha aportado mucho. Me ha vuelto a reconciliar con la literatura como instrumento de aprendizaje, me he vuelto a dar cuenta del enorme poder de seducción que tiene y como ayuda a crear una imagen múltiple del mundo y llena de matices. En los tiempos que corren es la mejor cura contra el dogmatismo. Por otro lado, me he dado cuenta que ofrecer textos a los alumnos y debatirlos es suficiente labor y da muy buenos resultados. Muchos profesores creo que hemos olvidado que es así de la manera que empezó nuestra relación con el libro.

5.- Otros comentarios que te gustaría hacer

E. L.:

Y como colofón del año fue la asistencia junto con el alumnado del Lucas Mallada de Huesca a la Biblioteca de Doctor Cerrada y a la del IES Goya,

como centro más antiguo de Zaragoza con sus libros del siglo XVI al XVII y herbarios varios. Esto dio pie a preparar clases en las que analizamos qué se debería hacer para ser buenos anfitriones al tiempo que realizamos y leímos las presentaciones personales de todos/as los/as alumnos/as. Creo que la experiencia fue muy enriquecedora para todos. Conocieron la Biblioteca Pública y la posibilidad de acceder a la cultura de forma fácil y gratuita. También congeniaron entre ellos, incluso se dieron correos electrónicos para estar en contacto.

J.L. G.:

Creo que debería entrar en los currículos oficiales lo antes posible, no obstante, creo que no todos los profesores están preparados para hacer atractiva la propuesta, por lo cual convendría pensar en formar grupos de profesores "lectores-mediadores".

Así pues, según las creencias de estos profesores colaboradores, se podrían inferir los siguientes datos de interés para el estudio que se han organizado según las preguntas e hipótesis de la investigación:

1.- En relación al **enfoque de lectura** utilizado en las sesiones:

- Valoran de manera positiva las sesiones de lectura, por una parte, señalan un aumento de la motivación y del disfrute de los alumnos participantes hacia la lectura literaria y la escritura; por otra parte, el desarrollo de capacidades cognitivas y emotivas: “recordar y evocar la lectura”.
- Consideran que se potenció la conversación entre los alumnos para expresar sus emociones y sus opiniones en la lengua objeto de aprendizaje. Por lo tanto, mejoraron su competencia comunicativa.

- Valoran la construcción de conocimientos y significados compartidos en el círculo de la lectura.
- Insisten en el **diálogo** originado entre jóvenes de diferentes lenguas y culturas de origen a partir de la recepción de las obras literarias. El ambiente de la lectura como un espacio en el que los jóvenes intercambian sus diferentes representaciones, modelos culturales, opiniones e interpretaciones sobre los textos leídos, incluso los alumnos más introvertidos.
- En este sentido, destacan la importancia de la discusión literaria como punto de **encuentro entre culturas**, un espacio socializador. Esta idea se podría aproximar al concepto de transculturalidad y a la creación de un **espacio transcultural** (Meyer, 1991) como acercamiento entre culturas heterogéneas que busca establecer vínculos más allá de la cultura misma. En el caso de este estudio, podríamos inferir que esos vínculos se crean a partir del intertexto en la discusión. Meyer diferencia tres estadios en el desarrollo de la competencia intercultural del aprendiz de una segunda lengua o lengua extranjera más allá de la adquisición de la competencia lingüística:
 - Nivel monocultural, el alumno se mantiene siempre en el punto de vista de su propia cultura, todo lo interpreta desde las reglas de la misma.
 - Nivel intercultural, el alumno compara su cultura y la cultura de la lengua que está aprendiendo, es capaz de establecer semejanzas y diferentes.

- **Nivel transcultural**, cuando el aprendiz se encuentra por encima de ambas culturas con una cierta distancia y actúa de mediador de ellas desde los principios de cooperación y comunicación. Según Meyer, el docente de una lengua debería pretender que sus alumnos adquirieran este nivel. Entiende este teórico que la comprensión adquirida por el alumno le permite desarrollar su propia **identidad**.

Tal vez, a partir de las creencias de los profesores colaboradores, se podría considerar el potencial que puede ofrecer el círculo de lectura para el **diálogo intercultural**. La comunicación y la interrelación que se establece entre participantes de culturas heterogéneas que comparten un hecho en común, el texto literario y sus posibilidades de explorar mundos posibles. Así, la conversación sobre las obras literarias a través del intertexto podría ser un medio para alcanzar ese nivel transcultural al que se refiere Meyer.

2.- Sobre el **corpus** leído:

- Valoran positivamente el cuento popular como premisa de inicio.
- Encuentran que el corpus leído permitió a los adolescentes inmigrantes el cuestionamiento y la **reflexión** sobre sus propios valores, sobre los de sus compañeros y los modelos culturales de la sociedad de acogida.
- Proponen extender tanto el corpus utilizado como el enfoque de lectura a otros ciclos de la Educación Obligatoria con alumnado autóctono.

3.- Sobre la **escritura** en el blog de la investigación:

- Consideran el blog como una herramienta de acceso para muchos jóvenes inmigrantes a la Web 2.0 y como **plataforma de escritura en su L2** puesto que fuera del aula de español utilizan las herramientas digitales para comunicarse y leer en sus lenguas de origen.
- Reconocen el esfuerzo realizado por los alumnos para escribir sus reflexiones personales y cómo este proceso ha revertido en la mejora de sus destrezas escritas y en su **autoestima**.

4.- En cuanto al **discurso literario** en la construcción de las identidades de los jóvenes inmigrantes:

- Opinan que han reflexionado sobre el papel de la literatura en los procesos de acogida y de aprendizaje del español en relación a la construcción de la identidad.
- Aprecian el potencial del discurso literario en la formación del individuo y, por ello, se debería aunar lengua y literatura en los programas curriculares.
- Detectan carencias en la formación del profesorado como mediador y lector para acercar la lectura literaria al alumnado inmigrante.

5.3.3.- Entrevistas semiestructuradas y cuestionarios abiertos a alumnos

Antes de comenzar con las sesiones de lectura, a modo de presentación se repartió a los informantes un cuestionario²⁵ para que escribieran sus datos básicos sobre sus perfiles (edad, nacionalidad y tiempo que llevaban en España), intereses lectores, actividades que realizaban en su tiempo libre y sus planes de futuro. En lo que se refiere a las lecturas, no diferenciamos que tuvieran que ser en español o en sus lenguas maternas ya que simplemente nos interesaba acercarnos a sus aficiones lectoras: conocer qué habían leído y con qué textos habían disfrutado. En este sentido, aquellos que no consiguieron recordar títulos completos de obras explicaron el tipo de lecturas que les gustaban o el argumento de un libro que recordaban, aunque también fueron muchos los que no completaron esta pregunta del cuestionario. Así, citaron cuentos de la selva, libros de misterio, *Tom Sawyer*, novelas policiacas, novelas chinas, *Robinson Crusoe*, *Harry Potter*, *El Conde de Montecristo*.

A continuación presentamos las entrevistas y cuestionarios realizados a los informantes después de la investigación.

Como se ha referido en el capítulo de diseño de la investigación, en los inicios de la tesis recogimos datos en el **escenario de la biblioteca de Zuera** donde al finalizar el trabajo de campo se realizó un cuestionario a los informantes con las siguientes preguntas:

¿Qué es lo que más te ha gustado de esta experiencia? ¿Qué momentos resaltarías?

²⁵ En los anexos se recogen los cuestionarios completos de los informantes.

¿Cuándo, en qué momento, con qué libro, cuento, historia te lo has pasado mejor?

¿Qué prefieres escuchar un cuento en voz alta o leer tú en voz alta?

¿Le has contado a alguien esta experiencia? ¿has hablado de ella a tus padres, amigos...?

Recuerdas algún libro, cuento, historia, frase o palabra que te ha dicho algo en especial, te ha llamado la atención, no sabes muy bien porqué pero has descubierto algo. ¿Te ha emocionado?

¿Te gusta opinar sobre un cuento, expresar tus emociones, hablar sobre un personaje?

¿Qué momentos no te han gustado de estas semanas? ¿qué libros no te han gustado nada?

¿Has buscado en la biblioteca alguno de los libros que hemos leído?

¿Invitarías a un amigo a participar en un grupo de lectura?

¿Crees que te ayudaría la lectura de cuentos, fragmentos de novelas, obras literarias en tu proceso de adaptación y aprendizaje del español?

El vaciado de los cuestionarios se ha organizado en relación a la dinámica utilizada en las sesiones de lectura y sobre el corpus leído. A este respecto, los datos obtenidos fueron muy limitados, sin embargo se podrían resaltar dos aspectos:

- En cuanto a la metodología utilizada en las sesiones, todos afirman que les gustó opinar, expresar y hablar sobre las lecturas. Sin embargo, no les agradó leer los textos en voz alta, a este respecto insisten que prefieren **escuchar la lectura**. En este contexto se instaba a una lectura en voz alta de los participantes.
- Sobre el corpus leído seleccionado por la biblioteca a partir de diferentes versiones de *Caperucita Roja*; *Chilindrinas*, de Tomás Seral y Casa, con ilustraciones de Elisa Arguilé; *La recta y el punto*, de Norton Juster;

Cuentos para jugar, de Rodari; *Zoom*, de Istran Bangai; *Un día, un perro*, de Vicent Gabrielle; *Historia de una manzana roja*, Jan Lööf; *Persépolis*, Marjane; *Mafalda*, selección de varios comics; *Mujeres maltradas*, Maitena; *Me como una coma*, de J.A. Millán, E. Urberuaga –a modo de muestra. El texto más citado en los cuestionarios es *Caperucita Roja*.

Estos pocos resultados nos sirvieron en la fase inicial del trabajo para reconsiderar el diseño de la investigación y acotar el trabajo de campo al contexto escolar.

Con el **grupo de lectura del aula de español del IES Ramón y Cajal**, se grabó en audio una entrevista con los adolescentes inmigrantes que pudieron completar todo el itinerario ya que hubo dos alumnas que antes de terminar el curso escolar tuvieron que mudarse a vivir a otra ciudad, y otros dos jóvenes no asistieron a la última sesión por circunstancias personales. Referimos las preguntas que sirvieron para orientar y articular la entrevista y las respuestas –transcripciones- ofrecidas por los informantes:

¿Qué es lo que más te ha gustado de esta experiencia?

¿Cuándo, en qué momento, con qué libro, cuento, historia te lo has pasado mejor?

¿Qué te ha gustado de la lectura en voz alta?

¿Te gusta hablar después de la lectura, opinar sobre lo que se ha leído, expresar tus emociones?

¿Crees que esta actividad se tiene que hacer en el aula de español?

¿Te ha gustado escribir en el blog? ¿Qué es lo que más te ha gustado?

¿Qué te ha aportado esta experiencia?

¿Quieres contar algo más?

¿Qué es lo que más te ha gustado de esta experiencia?

(Negrita añadida por la doctoranda)

Nisrine: **me gusta** que nos juntemos todos en la clase y Virginia nos lee un cuento y nosotros **hablamos y discutimos**

Elena: a mí también me ha gustado lo que ha dicho Nisrine I pero también me ha gustado que Virginia **lea en voz alta** y nosotros **decimos lo que queremos** de los cuentos.

Cristina: yo también **opino como ellas**

Georgian: a mí **también** me ha gustado eso que ha dicho Nisrine la primera vez II y me ha gustado mucho el **cuento del Emperador** que ha venido sin ropas

¿Cuándo, en qué momento, con qué libro, cuento, historia te lo has pasado mejor?

Elena: el **cuento que más me ha gustado** es el cuento del **Emperador y Pippi** porque era una chica que no tenía padres y sabía todo de la vida I sabía cuidarse I cuidar de sus animales I hacer comida

Nisrine: yo también de acuerdo como Elena I pero me gusta más la ropa y **La Mano Negra**

Georgian: a mí me ha gustado mucho el del **Emperador** pero el de **Pippi** no porque estaba un poco loca y por eso

Cristina: a mí me ha gustado mucho **Pippi** porque era una chica huérfana I sabía todo de la vida y era un poquito loca

¿Qué te ha gustado de la lectura en voz alta?

Elena: de la **lectura en voz alta** me ha gustado que Virginia leía libros en voz alta y como explica las palabras que no entendíamos

Nisrine: yo también me ha gustado leer en voz alta **por saber cómo leen las gentes que saben el español muy bien**

¿Te gusta hablar después de la lectura, opinar sobre lo que se ha leído, expresar tus emociones?

Elena: a mí me ha gustado mucho hablar después de la lectura porque así **aprendemos a hablar mejor** y nos **expresamos lo que sentimos** sobre los cuentos

Georgian: a mí también me ha gustado esto **opinar sobre lo que se ha leído**

Nisrine: **me gusta hablar después de la lectura** porque entendemos y cuando no sabemos una cosa Virginia nos explica

Cristina: a mí también me gusta **hablar** después de la lectura y también **opinar** sobre lo que hemos leído

¿Crees que esta actividad se tiene que hacer en el aula de español?

Nisrine: sí porque tenemos que **aprender español** y **cómo hablamos** con las gentes españoles

Elena: yo creo que esta actividad tiene que ser en las aulas de español porque así aprendemos cuentos nuevos y **aprendemos como es la gente** y podemos pedirle a la profesora que nos deje un libro para casa

Georgian: yo creo que esta actividad se tiene que hacer en el aula de español porque así **aprendemos más rápido español**

¿Te ha gustado escribir en el blog? ¿Qué es lo que más te ha gustado?

Nisrine: yo me gusta escribir en el blog porque **entendemos** y gente que no leen el cuento leen en el blog

Elena: a mí me ha gustado escribir en el blog porque así **la gente que nos conoce y sabe que no somos españoles ve como nos expresamos y como decimos las cosas**

Georgian: a mí me ha gustado escribir en el blog porque así **comprendemos más**, aprendemos más rápido a escribir en español por eso.

¿Qué te ha aportado esta experiencia?

Nisrine: yo me gusta esta experiencia porque aprendemos a **hablar y otras cosas muy buenas**

Elena: a mí me ha gusta esta experiencia porque es una cosa muy **bonita** I porque así aprendemos **a leer y cómo tratar a la gente**

¿Quieres contar algo más?

Elena: a mí **el cuento que más me ha gustado y más miedo** me ha dado es la **Loba** porque se trata de un hombre y una mujer que eran enamorados y el día que iban a casarse *((evoca el argumento con detalles))* II me ha gustado la historia porque trata del amor y de miedo

Nisrine: a mí me gusta **La mano negra** porque es un cuento muy bonito, **triste, inquieta y me gusta escuchar este tipo de cuentos.**

Cristina: los cuentos nos hacen felices y contentos.

Del análisis de las respuestas hemos extraído las siguientes variables significativas según las hipótesis de la investigación:

1.- Sobre el **enfoque de lectura**:

- Expresan gusto por la lectura en voz alta. Consideran que esta modalidad de lectura les ha permitido escuchar cómo leen los nativos españoles.
- Valoran positivamente la posibilidad de hablar, discutir y opinar sobre los textos en el círculo de lectura.
- Consideran que la conversación les ha ayudado a mejorar sus habilidades comunicativas, a nombrar sus emociones en español y les ha ayudado a construir significados conjuntamente.
- Invitarían a otras personas al círculo de lectura para conocer modelos culturales de la sociedad receptora.
- Creen que la literatura ayuda tanto en el aprendizaje de la lengua como en el acercamiento hacia la cultura.

2.- Acerca de los **textos** leídos:

- Las lecturas que más les gustaron: *La mano negra*, *Loba*, *El traje nuevo del Emperador* y *Pippi*.
- El personaje de *Pippi* es recordado por las chicas como arquetipo femenino que les sorprendió. Sin embargo, el informante varón lo recuerda con desagrado y expresa su preferencia por el personaje del emperador del cuento de Andersen.
- Vuelven a recordar algunos de los textos leídos en la pregunta acerca si quieren hacer otros comentarios. Así citan: “La mano negra” y “Loba como cuentos de miedo e intriga que responden a sus gustos lectores.

3.- En cuanto a la **escritura** en la sección del blog del aula de español:

- Afirman que la escritura en el blog les ha servido para expresarse, contar sus opiniones a otras personas que no habían leído los textos, pero también **hacerse visibles** en la comunidad educativa. Entienden también la escritura como un procedimiento que les ha hecho **reflexionar**.

4.- En lo que se refiere a qué ha contribuido la **lectura literaria** en su proceso de acogida y aprendizaje del español:

- Expresan placer por la experiencia e identifican una mejora en su expresión oral y escrita. Por otra parte, aluden a “cómo tratar a la gente”, es decir, parece que la lectura literaria les ha servido para conocer otros modelos culturales.

Con los **informantes del IES Lucas Mallada** realizamos un cuestionario abierto en septiembre del 2010 (antes de comenzar con la segunda fase del itinerario, curso 2010/11) a modo de recoger sus impresiones y creencias en cuanto al ambiente de lectura y el corpus leído. Señalamos que una de las informantes no pudo realizarlo ya que al retomar el trabajo de campo se nos comunicó que la dirección del instituto la remitió a un centro de educación de adultos para terminar sus estudios de graduado en la ESO puesto que por edad ya no podía continuar en el instituto. Por otra parte, completaron el cuestionario aquellos informantes que habían asistido de manera continuada a las sesiones, así decidimos utilizar las preguntas de la discusión literaria: ¿qué te ha gustado; ¿qué no te ha gustado? ¿has encontrado algo nuevo? ¿te ha recordado a algo?:

Binta:

Lo que me gustó es **leer des cuentos**. Contar historias del pasado.

Me sorprende mi primera día de classe con mi **profesora que estabame de leer des cuentos con mucho gusto** con sus alumnos.

Massamba:

En relación del año pasado: 1º.- Me gusto **leer y después hacer un comentario** sobre lo que hemos leído. 2º.- Lo que no me gusto: nada
3º.- Leer las novelas en español. **Hablar** sobre las novelas o cuentos.
Comprender lo que lee. 4º.- **Me recordo cuando mi abuelo** cuento la historia de la colonización.

Zineb:

1º.- Lo que me gustó es: los cuentos cuando se **leen en voz alta** y las **opiniones** que nos hacemos cuando terminamos el cuento.

2º.- Lo que **no me gustó** es: cuando el cuento termina sin significado o **triste**.

3°.- Escuchar cuando alguien cuenta el **cuento en voz alta y hablar** sobre el cuento o libro.

4°.- **Mi recuerdo cuando mi abuelo** me contaba cuentos y la historia sobre Marruecos o de otros países.

Aissatou:

1°.- Tener la oportunidad de **opinar sobre un libro y también la escritura.**

2°.- Como terminaban algunos libros **el final**. Por ejemplo el de “Píramo y Tisbe”.

3°.- **Me sorprendió escuchar cuando alguien lee en voz alta**, poder **comprender** lo que lee.

4°.- **Me recordó cuando mi abuela** me contaba cuentos de su tiempo de adolescente.

Las respuestas escritas de estos informantes se focalizan fundamentalmente en el ambiente de la lectura: el gusto por la lectura en voz alta y cómo esta modalidad de lectura les ayuda a comprender el texto, asimismo la evocación a vínculos familiares. Por otro lado, expresan agrado por conversar, hablar, comentar, opinar y escribir sobre las lecturas.

5.4.- Análisis de las producciones escritas en el blog de la investigación

5.4.1.- De la lectura a la escritura y de la escritura a la lectura

Se dice que los personajes de una historia son motivadores debido a nuestra capacidad de “identificación” o porque, en su conjunto, representan el elenco de personajes que nosotros, los lectores, llevamos inconscientemente en nuestro interior. O bien, desde un punto de vista lingüístico, se dice que la literatura nos afecta debido a sus tropos; por ejemplo, las metáforas y las sinédoques que suscitan el estimulante juego de la imaginación. (Bruner, 2004: 16).

Bruner indaga de qué manera la obra literaria afecta al lector, y a qué se deben los efectos que produce en el receptor. En este camino de descubrimiento apela a la función metafórica del lenguaje literario, al poder que ejerce la metáfora en el lector estimulando su imaginación y alude al “texto virtual” como producto de ese juego entre el lector y el texto. En este viaje hacia la construcción del “texto virtual” del que habla Bruner, ese texto creado por el lector bajo la influencia de la obra literaria, se desprende una clara alusión al intertexto lector, a esos “viajes anteriores”, a la experiencia que el lector ha adquirido a través de otros textos (tanto orales como escritos). De este modo se insiste en el papel activo del lector como constructor de significados, en cada lectura relaciona, organiza y amplía los componentes de su intertexto, como se refiere Eco: “ningún texto es leído independientemente de la experiencia que el lector tiene de otros textos” (Eco, 1987: 81).

Las teorías de Bruner sobre la recepción de la obra literaria se aproximan a las ideas de Barthes (1987) sobre las lecturas que engendran una escritura, cuando Bruner (2004: 47) expresa que el texto literario afecta a la escritura del lector.

Estos referentes teóricos y el andamiaje que fue cimentando el enfoque de lectura y las respuestas orales de los lectores al itinerario textual, fueron produciendo la escritura en el blog de la investigación.

Los parámetros que se han utilizado en este primer nivel de análisis de las producciones escritas de los informantes han sido: por una parte, nos hemos centrado en los **textos escritos que surgieron a partir de las lecturas del itinerario** textual que movieron a los informantes hacia la escritura en la plataforma virtual. Por otra parte, nos ha interesado estudiar **cómo se han construido esos textos**, en qué medida se refleja el **intertexto lector** (Mendoza, 2001, 2004a), la hipertextualidad e intertextualidad (Mendoza, 2010) en las producciones escritas. Todo ello, desde las implicaciones que puede presentar la cultura escrita en la construcción de la identidad (Barthes, 1987; Ong, 1987; Olson, 1998; Ferreiro, 1999, 2008; Meek, 2004) y como acceso a una comunidad textual (Martín Peris, 2009; Lluch, 2011).

Respecto a las correcciones de los textos, señalamos que se realizaron conjuntamente con los profesores colaboradores y siguiendo los criterios que cada profesor aplicaba para el tratamiento de los errores. En muchas ocasiones, los propios alumnos solicitaban apoyo lingüístico a sus profesores de español en las horas que asistían a sus clases. En otros casos, se dedicaron sesiones específicas para revisar los textos conjuntamente con el grupo potenciando una reflexión metalingüística y desde

una perspectiva comunicativa desde las premisas de Fernández López (2000, 1991, 1989). En los anexos se incluyen los textos de aquellos informantes que antes de subirlos a la plataforma virtual redactaron sus comentarios en papel y fueron revisados. Por otra parte, los alumnos de manera autónoma usaban las herramientas de corrección ortográfica de los procesadores de textos. Las conversaciones fluidas con los profesores colaboradores y la modalidad de investigación-acción, permitió consensuar una serie de criterios en función de las lenguas maternas de los alumnos. Por ejemplo, a un alumno chino se le permitía escribir los verbos en infinitivo si no demandaba ayuda, ya que se estimó con los profesores colaboradores que los textos redactados por los alumnos eran suyos, y reflejaban su interlengua como uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa el alumno en su proceso de aprendizaje.

En este sentido, se ha tenido en cuenta que la escritura como habilidad lingüística es supuestamente la más compleja, intervienen procesos cognitivos (planificación, organización, redacción y corrección) y se diferencia de la oralidad en las siguientes características fundamentales tal como se presentan en los cuadros siguientes (Cassany, 2004: 918):

Socioculturales:

HABLA	ESCRITURA
<ul style="list-style-type: none"> - Tiene primacía filogenética (todas las civilizaciones humanas hablan) y ontogenética (se adquiere el habla de forma natural y rápida). - Es el eje principal de la actividad humana. - Se relaciona con la subjetividad, las connotaciones, el pensamiento concreto y la capacidad mnemotécnica. 	<ul style="list-style-type: none"> - No todas las civilizaciones escriben ni todas las personas aprenden a leer y escribir. - Está vinculada con el desarrollo de la economía, la democracia y la diseminación del pensamiento científico. - Se relaciona con la objetividad y lo explícito, con el pensamiento abstracto, la capacidad metalingüística y la distinción entre opinión y datos.

Pragmáticas y discursivas:

HABLA	ESCRITURA
<ul style="list-style-type: none"> - La comunicación suele ser inmediata y efímera. - Integra códigos no verbales, permite la interacción simultánea y la plurigestión. - Queda enraizada en un contexto espacio temporal. - Prefiere los registros coloquiales, subjetivos y generales. Incluye muchos implícitos y distintas modalidades de enunciativas (preguntas, negaciones, órdenes) 	<ul style="list-style-type: none"> - La comunicación suele ser diferida y duradera, la gestiona un único interlocutor, con interacción no simultánea y mayor grado de planificación. - Es más independiente de los contextos espacio temporales de producción y recepción. - Se asocia con la modalidad estándar y los registros formales, objetivos y específicos. Enuncia datos de modo más explícito, con modalidad afirmativa, contenido monotemático y organización preestablecida.

Gramaticales y léxicas:

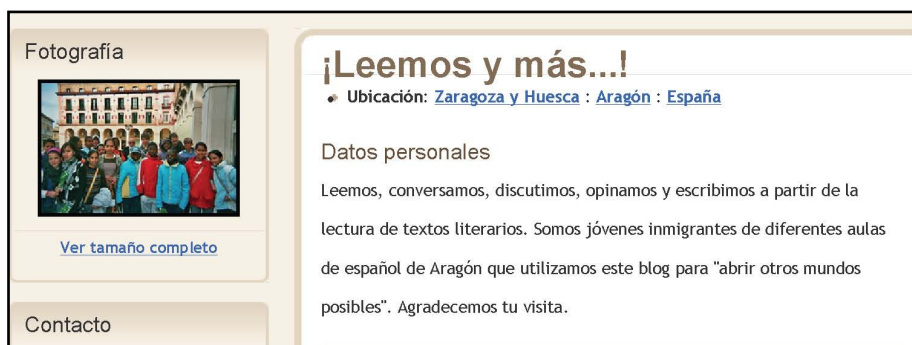
HABLA	ESCRITURA
<ul style="list-style-type: none"> - Tolera la relajación articulatoria (contracciones, elisiones, fonética, sintáctica). - Tolera oraciones inacabadas, elipsis y flexibilidad en el orden de las palabras - Imbricación sintáctica; prefiere el estilo verbal. - Presencia de más repeticiones léxicas; usote muletillas y comodines; sufijación subjetiva y enfatizadora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exige corrección ortográfica completa. - Prefiere las oraciones completas y bien construidas gramaticalmente. - Densidad léxica; prefiere el estilo nominal. - Mayor variedad y riqueza léxicas (búsqueda de sinónimos y mayor grado de densidad terminológica; uso de sufijación culta especializada.

Así pues, en este apartado trataremos las respuestas escritas que aportaron -de manera libre- los informantes después de la discusión literaria en el blog de la tesis: <http://leemosymas.blogspot.com>. Para ello, hemos considerado presentar este primer nivel de análisis a partir de una selección²⁶ representativa de las pantallas que se fueron

²⁶ El material en toda su extensión queda recogido en los anexos correspondientes al trabajo de campo en cada escenario, en el anexo blog de la tesis: “¡Leemos y más...! se han recopilado todas las producciones escritas siguiendo el orden cronológico de las entradas.

creando en función de aquellas lecturas de las dos fases del itinerario textual que les condujeron a escribir en la plataforma virtual como un modo de responder a la lectura.

El perfil del blog, redactado por los alumnos inmigrantes con ayuda de los profesores colaboradores, se define como:



Se incorpora una muestra de las respuestas escritas de la categoría “Leemos y pensamos, nada menos²⁷” creada dentro del blog del aula de español –“Batiscafo”- del IES Ramón y Cajal durante la primera fase de la tesis (curso 2007/2008) cuya apariencia era la siguiente:



²⁷ No podemos facilitar el enlace directo de acceso a dicha plataforma virtual, ya que este blog fue creado desde el portal “Arablogs” alojado en el Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación y en cuyas condiciones se establecía que una vez finalizado el curso, la aplicación se cerraría. Por ello, recogimos los escritos de los informantes objeto de nuestra investigación, y por otra parte, la profesora del aula de español y colaboradora en la investigación, decidió publicar el blog en soporte impreso tal y como se ha referido anteriormente en el capítulo cinco. En los anexos se incluyen todos los textos producidos por los alumnos en la sección objeto de análisis de la primera fase de la tesis.

5.4.2.- Respuestas escritas a partir de la primera fase del itinerario textual

La lectura del cuento de costumbres “Yo dos y tú uno” genera las primeras entradas de los informantes en el blog transmitiendo sus opiniones sobre el cuento en

¡LEEMOS Y MÁS...!

jueves 14 de enero de 2010
"Yo dos y tú uno"

Ruihao, IES Goya: Creo que el hombre debe dar a la mujer 2 huevos. Hacer muerto el hombre me parece muy mal. En el entierro ellos sigue discutiendo me parece muy gracioso, pero en el final ella dejo a comer los tres huevos. Y creo que es muy mal que el hombre no deja a comer dos huevos a la mujer, el es un hombre y ella es mujer, debe dar a la mujer. **Youness, IES Goya:** Nos gusta este cuento porque es muy bueno y gracioso y tiene mucha risa. Yo creo que hay que comer medio para el hombre y medio para la mujer para que no pelean siempre. **Ahmed, IES Goya:** Me gusta ese tema es muy bueno para hablar con su amor cosas de huevo. Su mujer dice yo dos y tú uno, me gusta mucho porque es muy importante cosas de huevo. **Fei fei Yu, IES Goya:** Me parece el hombre es autoritario. Porque puede ser hombre uno y medio, mujer uno y medio. O también puede ser hombre uno y mujer dos o mujer dos y hombre uno, es igual. También hay que comer huevos. Puede hoy hombre o mujer comer dos y otro comer uno, y otro día hombre o mujer comer dos y otro comer uno. **Yara da Silveira, IES Goya:** A mi me gustó mucho pero el hombre es muy tonto de decir QUE ME MUERO , no

frases del tipo: “Nos gusta

este cuento porque es...”;

“Me gusta este tema es muy...”.

Comentarios sencillos que

intentan justificar qué les

ha gustado del cuento

incorporando en sus

discursos la conjunción

causal (porque) cuando en

la discusión literaria se

evitó siguiendo las

orientaciones de

Chambers.

Otros jóvenes comienzan sus comentarios con **hipótesis** a modo de posibles propuestas para resolver el conflicto desencadenado por los arquetipos narrativos:

“Creo que el hombre debe dar...”; “Porque puede ser hombre uno y medio...”. Se

observa en la interlengua de los informantes chinos la presencia de infinitivos en sus

enunciados. Por ejemplo, Fei Fei empieza su escritura dando su opinión sobre el

protagonista masculino para después con frases muy simples intenta sugerir diferentes alternativas al mundo del cuento. Estas entradas reflejan las diversas maneras de utilizar la ficción como un medio para interrogar modelos culturales.

En otros casos, **toman expresiones del texto** que han escuchado –“pues muérete”- y han retenido en su memoria para elaborar su opinión sobre la lectura.

Robert, IES Conde de Aranda, Alagón: He leído los tres cuentos. Sinceramente, los tres se parecen mucho a los que me leía mi abuela cuando yo era pequeño, pues el único sentimiento que despertaron en mí es el de melancolía. **Aissatou, IES Lucas Mallada, Huesca:** No me gusta el cuento porque al principio me parecía divertido y graciosa pero al final no, me gusta mucho. **Zineb Katir, IES Lucas Mallada, Huesca:** Si me gusta porque el hombre cuando dijo a su mujer que va a morir ella le dijo “pues muérete”. Pero en fin el marido engañó a su mujer el va a comer tres huevos y ella nada. Así termina el cuento de “Yo dos y tú uno”. **Kadiatou, IES Lucas Mallada, Huesca:** Me gusta este cuento es que es muy divertido.

Publicado por [iLeemos y más...!](#) en 13:19 

Reacciones:

1 comentarios:

IES GOYA dijo...

Una vez leído el cuento, podéis verlo en el siguiente enlace:

<http://elmaestrocuentalos cuentos.blogspot.com/2008/09/yo-dos-y-t-uno.html>

Ruihao,Yingzi,Youness.esperamos vuestros comentarios.

[18 de enero de 2010 13:10](#)

Algunos grupos de lectura insertan **hipervínculos** sobre el cuento, por ejemplo un video que encontraron en la Web sobre “Yo dos y tú uno” e invitan a otros lectores a visualizarlo.

Otra muestra en la que los informantes **se apropian de palabras** o expresiones de los cuentos leídos, y que recuperan en sus producciones escritas para hilar sus comentarios, se refleja en las entradas al “El zapatero y el sastre” como se observa en los comentarios que se refieren:

Comentario sobre El zapatero y el sastre
 Categoría: Leemos y pensamos, nada menos el día 2008-03-29 15:04:29

El cuento me ha parecido bueno. Me ha gustado mucho en el, el fragmento en el que pone que los ladrones iban a la iglesia donde estaba el zapatero "muerto" y cuando uno de ellos quiere ir más cerca del zapatero para meterle el cuchillo. El sastre dice: "¡Aquí estamos todos juntos!". Y después los ladrones salen corriendo, y se olvidan del dinero, así el zapatero se hace rico. El sastre cuando ve el dinero le dice al zapatero que le de su real.

Elena

El cuento del sastre y el zapatero me ha gustado cuando el sastre ha contestado: "¡Aquí estamos todos juntos!". El cuento me recuerda el dinero, los pobres y los ricos.

Georgian

Tanto Elena como Georgian recuperan en sus escritos la frase exclamativa: "¡Aquí estamos todos juntos!".

Por otra parte, los profesores colaboradores y algunos de los familiares de los informantes entraron en el blog para dejar sus comentarios y como una manera de participar en la **comunidad virtual** creada por los adolescentes. En unos casos, reconocen la actividad de escritura y animan a los alumnos y, en otros, demandan más información sobre el contenido de los cuentos. Sirvan como muestra estos comentarios:

4 comentarios:

Anónimo dijo...

Me encantan vuestros comentarios y me he reído mucho con algunos. ¡Ojalá en clase de lengua hubiera más tiempo para hacer simplemente esto, leer y comentar lo que leemos!

María Jesús, profesora de lengua del IES Conde Aranda

23 de enero de 2010 14:43

1 comentario:

José Luis Garrido dijo...

¿Qué puedo decir del cuento de Zineb y Aisatu? Que me parece muy bueno, que tiene mucho contenido y es muy gracioso. Estoy muy orgulloso de vosotras. Un abrazo de José Luis

22 de marzo de 2010 09:48

Anónimo dijo...

Me encanta esta forma de aprendizaje para la comprensión de los textos. Creo que es un tema importantísimo para aprender e interactuar con los demás. Gracias, soy la madre de uno de los chicos.

[25 de febrero de 2010 22:53](#)

Anónimo dijo...

a lo mejor nos podíais decir de que va el texto para así entender vuestras opiniones mejor.

[25 de febrero de 2010 23:01](#)

La primera entrada al blog que responde a una **reescritura del cuento “La mujer mandona”**, fue realizada a modo de escritura colaborativa por tres adolescentes del círculo de lectura del IES Lucas Mallada. Con el título “El hombre mandón” las tres jóvenes responden a los estímulos del hipotexto reescribiendo su **hipertexto** (Landow, 2009; Mendoza, 2010), se apropian de manera personal del cuento popular para engendrar un texto en el que se refleja la incorporación de los esquemas narrativos de las lecturas anteriores. Así, se observa en la manera de tejer el cuento la activación del **intertexto lector**, por ejemplo, comienzan el relato con la fórmula propia del cuento popular (“Había una vez...”), las protagonistas del cuento se disfrazan para vengarse del marido, esta estrategia recuerda a “Juan el de la vaca” en el que prevalece la inteligencia, la valentía o astucia del héroe. En el desenlace recurren a modo del hipotexto a una canción que encierra una crítica a la concepción arcaica de la institución del matrimonio, y con tono satírico reclaman la igualdad de la mujer en la sociedad.

El cuento se estructura siguiendo el esquema narrativo del cuento de costumbres: presentación del conflicto, desarrollo y desenlace. Por otra parte, presenta una

coherencia textual en su redacción y se observa la presencia del estilo directo como una forma sencilla para conocer a los personajes, los cuáles se definen por sus acciones. Se incluye a continuación el texto compuesto por las alumnas:

canta la canción. **Aisatou, Kadiatou y Zineb, IES Lucas Mallada:**
Os invitamos a leer el cuento que hemos inventado a partir de la "Mujer mandona", y dice así: "Había una vez un hombre mandón que tenía tres mujeres. Siempre mandaba las cosas, las tareas de casa a sus mujeres y ellas le tenían miedo porque era violento con ellas. Un día tres mujeres querían engañarlo y darle su merecido, así le hicieron una trampa. Prepararon una cena, y después las tres mujeres se disfrazaron de hombres para engañarlo. Llegó el marido a casa y no encuentra a sus tres mujeres. Entonces empezó a gritar: "¿Dónde están mis tres mujeres?"; y después las tres mujeres aparecieron vestidas de hombres. Le dijeron: "¿qué te ocurre amigo?", ¿Por qué gritas tanto?; y él dijo: "quiero saber dónde están mis tres mujeres". Contestan: "Las he visto salir montadas en un caballo con tres hombres". El se enfadó más y empezó a gritar y dice que va a matar a las tres. Después empezó a beber y a beber vino que había encima de la mesa hasta que se emborrachó. Sus tres mujeres lo ataron en la mesa porque estaba borracho y había perdido el conocimiento. Cuando se despertó estaban los tres hombres delante de él y se quitaron las máscaras. Aparecieron sus tres mujeres.

Empezó a gritar: "¿qué habéis hecho conmigo? Esto lo vais a pagar bien caro!" Las mujeres respondieron: "si quieres que te soltemos, tendrás que respetarnos y ayudarnos con las tareas de casa y no mandar mucho". Entonces, las tres mujeres cogieron la bandurria y cantaron así: "Venimos alegres de la fiesta / disfrazadas de tres mozos / acuérdate esposo nuestro / que a partir de hoy tanto mandas / tanto mandamos nosotras."

Publicado por [iLeemos y más...!](#) en 09:44 

“Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde” fue también objeto de entradas de varios informantes dejando sus opiniones sobre aquellas partes que más les habían gustado, entre ellas varios jóvenes destacan el último verso: “si desde un principio no muestras quién eres, nunca podrás después, cuando quisieres”. Por ejemplo:

Anónimo dijo...

Fel Fel, IES Goya: He leído el cuento y me parece un poco violento. Pero es muy interesante. Me gusta la última frase de esta historia: SI DESDE UN PRINCIPIO NO MUESTRAS QUIÉN ERES, NUNCA PODRÁS DESPUÉS, CUANDO QUISIERES. Me gusta porque es muy difícil conocer a la gente.

principio no muestras qlén eres .nunca podrás despues, cuando quisieras. **Aisatu; IES Lucas Mallada, Huesca:** Lo que no me parece bien en el cuento es que el mancebo no debería matar a los animales para asustar a su mujer. Y lo que más me gusta es el último verso como a Zineb. El cuento es muy interesante porque al final el mancebo ha conseguido que su mujer aprenda la lección. Aunque no debería utilizar esas estrategias y propongo podían hablar y resolver la situación. Aquí en el cuento se maltratan a los animales y a la mujer, y esto no debería de permitir. Hoy en día en algunas partes pasan estas cosas.

Publicado por [iLeemos y más...!](#) en 13:24 

Se detecta en las entradas producidas a partir de la lectura de “El traje nuevo del Emperador”, la reproducción de los posibles finales que se habían inventado en la oralidad. Es decir, **la escritura surgida en la oralidad** se plasma ahora en la plataforma virtual. Se recuperan a esos antihéroes femeninos que habían surgido en el círculo de lectura con el propósito de cambiar el final del texto. Sin embargo, ahora quedan fijados para que otros lectores puedan leerlos:

jueves 4 de febrero de 2010
"El traje nuevo del Emperador", Andersen



YingZi, IES Goya: me gusta el final cuando el niño dice “no lleva nada” porque los niños son francos, ellos son solo pensar y hablar. No tiene miedo, por eso ellos son inteligentes. El rey y todas las personas son falsos.

Youness, IES Goya: yo cambiaría el chico por una chica con su perro y también que la chica fuera a vivir con el emperador, no me gusta el cuento mucho por que ya lo conocia. **Ahmed, IES Goya:** Me gustan las telas de colores y con los dibujos. No me gustan los ladrones porque son malos .Mi primera vez que yo escucho el cuento del traje nuevo del emperador.Yo no cambio nada de este cuento.

Ruihao, IES Goya: Me gustó el final porque es gracioso. Pero no me gustó la historia en concreto. Ya lo he leído la historia en China. Yo quiero cambiar el niño en una niña.

Publicado por [iLeemos y más...!](#) en 10:48

Comentarios en la misma línea fueron elaborados por los jóvenes del IES Ramón y Cajal en los que se infiere el placer experimentado durante la lectura del cuento y, por ello, decidieron **inventar nuevos personajes**: “este cuento ha sido muy bueno. Por eso quiero inventar otro personaje”.

Sobre El traje nuevo del Emperador
Categoría: Leemos y pensamos, nada menos el día 2008-04-12 10:21:16

Lo que más me ha gustado de todo el cuento es cuando una chica dice la verdad y grita enfrente de todo el pueblo: "El Emperador no lleva nada, no tiene ropas esta desnudo". Después todo el pueblo dice sí que es verdad no tiene ropas, esta desnudo.

Georgian

Para mí me gusta este cuento porque lo entiendo y creo que es un cuento muy bueno, pero no me gusta el Emperador de este cuento porque es muy estúpido y tonto.

Invento un personaje y el cuento es así:

La mujer del Emperador dice: "Tú eres tonto no sabes nada de telas, esto es invisible no puedes ver".

El Emperador dice: "Sí, si puedo ver yo tengo unos ojos mejor que tú y yo soy muy inteligente y callate, no quiero oír otra cosa".

El Emperador piensa...y piensa, "es que una cosa invisible puedo ver, sí puedo, no, no puedo".

Nisrine

Este cuento ha sido muy bueno. Por esto quiero inventar otro personaje.

Yo quería que apareciera su hija en el cuento para hacerle creer a su padre que no lleva ningún traje.

Es que en este cuento el Emperador ha sido muy tonto porque los Emperadores deben ser muy listos, trabajadores, buenos y que tienen un buen cerebro. Pero en este cuento, este Emperador no cumple estas cualidades por lo que se ha creído cuando el niño le ha dicho que está desnudo. Porque si lo creía, los truhanes lo hacían tonto porque le han mentido y el traje lo ve invisible pero los demás lo ven con colores y dibujos muy buenos.

Elena

En otras entradas, la escritura de los informantes contiene las emociones producidas en la recepción del texto, evocan sus sensaciones, sentimientos, los movimientos producidos por el texto en el lector. Por lo que se podría aludir a la presencia de la **instancia eferente** (Rosenblatt, 2002) en el blog. A modo de muestra, Yingzi, no sólo manifiesta su desagrado y miedo por el cuento, sino que justifica nombrando los elementos que no le han gustado de “La mano negra” e incluso con una sintaxis simple reconstruye las acciones que le gustaría encontrar en el hipotexto.

jueves 4 de febrero de 2010
"La mano negra", Rodríguez Almodóvar

YingZi, IES Goya : no me gusta el cuento porque hay muchas personas muertas , en el pozo no sale agua , sale sangre...,tengo miedo! Pero pienso cambiar el final, por un final feliz: las personas resucitan, el gigante cambia a un hombre joven guapo, se casa con la tercera hija y viven felices!!

Youness, IES Goya: Me gusta el cuento porque es muy bueno y también es un poco triste en el final pero me gusta el cuento. Pero yo cambiaría el final del cuento porque no me gusta por ejemplo: la chica casara con el monstruo y vivieron juntos en el castillo del monstruo para siempre o ,también puede ser que el monstruo no mataba a nadie y tampoco sangre o muertos y acabo el cuento de "mano negra".

Ruihao, IES Goya: No me gusta la historia

El miedo, la muerte, el gigante, el anillo, la tercera hija son los elementos reiterativos que hacen de hilo conductor en estas narraciones originadas a partir de este cuento maravilloso. En los siguientes escritos, también la escritura contiene las emociones que la lectura del texto ha provocado a sus lectores:

COMENTARIO SOBRE LA MANO NEGRA

Categoría: Leemos y pensamos el día 2008-03-23 14:14:06

Este cuento es muy bonito y me da **miedo**. La hija mayor del hombre es muy lista, empieza por quitarse el **anillo** y dejarlo sobre una mesa. La hija mayor vio un pozo donde habia personas **muertas**. Dos personas son sus hermanas. **Pero el gigante estaba cada vez mas contento y cariñoso**. El gigante dijo que estaba aquí encantado, dijo “me iba a desencantar y mañana hubieramos podido salir de aquí felices”. Pero el gigante dijo que estaba obligado a matarla. Al final todos muy felices, menos la hija menor del leñador, que en toda su vida pudo olvidarse.

Publicado por: Escribiente

Es un cuento bonito pero a mi no me ha gustado cuando el gigante mataba a esas dos chicas hermanas de la tercera chica, que resistió mas que todas.

El personaje que mas me ha gustado de todo el cuento ha sido la tercera chica, porque era **mas inteligente** que sus hermanas.

Ella cuando entro para visitar el **cuarto misterioso**, se quito el **anillo** y lo dejo sobre una mesa. Despues abrio el cuarto y vio seres humanos muertos, entre los cuales vio a sus hermanas. Cuando vino el gigante ella sabia que si estaba **nerviosa** el gigante la mataba, pero ella era muy inteligente y **estaba muy tranquila** y el gigante no sospecho nada.

Otra cosa que me ha gustado ha sido cuando el gigante devuelve la vida a todas las personas.

Publicado por: georgian anghel

La exposición de pensamientos, sentimientos y emociones en el entorno virtual a partir de “Apolo y Dafne”, permitió la **comunicación e interacción con otros grupos de lectura** externos a la investigación como fue el caso de un centro de Educación Secundaria de Reus. Un grupo de jóvenes autóctonos escribieron sus comentarios, inferencias e interpretaciones sobre el texto clásico que también habían leído.



A medida que los alumnos van utilizando esta herramienta y se avanza en el itinerario textual, se observa una **mayor elaboración en sus escritos**: frases más complejas, argumentos más sólidos contruidos con subordinadas, un aumento en las referencias al lenguaje literario, a las metáforas e imágenes del mundo de la ficción. Sirvan a modo de muestra algunas opiniones sobre las fábulas clásicas.

jueves 11 de febrero de 2010

"Píramo y Tisbe", Metamorfosis de Ovidio

Ruihao, IES Goya: Me gusta el cuento porque es un cuento muy bonito. Me ha gustado la oración "Pálida, estremecida como el mar cuando lo acaricia la brisa, abrazó el cuerpo de su amado y mezcló sus lágrimas con la sangre de Píramo". Este cuento me parece el cuento de Romeo y Julieta. Me gusta cambiar el final, quiero que estén juntos.



Youness, IES Goya: Me gusta el cuento porque habla de dos parejas que están enamorados y querían casarse pero sus padres no les dejaban. A mi me gustaría cambiar el final: "cuando PIRAMO llego al árbol vio el pañuelo y también huellas de la leona y el árbol pero no estaba TISBE. Entonces fue a buscarla porque tiene miedo que la leona le va a come. En el final Piramo encuentra a Tisbe y vivieron felices para siempre sin problemas en una casa pequeña lejos de sus padres y fin". Ahmed, IES Goya: Me gusta este cuento de Píramo y Tisbe porque este cuento es muy bonito para conocerlo. Cambio la historia de esta manera: "Píramo piensa que la leona se ha comido a Tisbe porque Píramo ha vuelto a casa y ha visto un pañuelo de Tisbe que tiene mucha sangre. Píramo piensa Tisbe está muerta pero no. Tisbe está en casa y después Píramo se mata y Tisbe ha salido y visto que Píramo se ha muerto también Tisbe se mata. **Yingzi, IES Goya:** Me gusta la cuento,este cuento es de amor. Me gustan las oraciones: "La pared medianera de las dos casas tenía una pequeña grieta casi imperceptible, pero ellos la descubrieron y la hicieron conducto de su voz. A través de ella pasaban sus palabras de ternura, a veces también su desesperación: no podían verse ni tocarse. A la noche se despedían besando cada uno su lado de la pared". No me gustan los padres de Píramo y Tisbe, las dos personas enamoradas, porque se opusieron los padres, si no se opusieron los padres, Píramo y Tisbe en el final se pueden casar, pueden tener muchos hijos, la vida felicidad! Me gusta un final feliz.

Recuperan en la escritura frases literarias del hipotexto:

"Pálida, estremecida como el mar..." (Ruihao), "La pared medianera de las dos casas..." (Yingzi).

Se incluyen referencias a otros textos, se activa el **intertexto lector** de manera que relacionan "Píramo y Tisbe" con "Romeo y Julieta".

Afloran recuerdos de la infancia, evocan situaciones vividas en sus **países de origen**, por ejemplo, Robert establece conexiones entre "Apolo y Dafne" y las leyendas del Olimpo que leía en Rumanía.

Por otro lado, se observan **proyecciones personales** desde el “yo”: “Dafne me recuerda a mí misma porque soy como ella. Esta historia me recuerda cuando los chicos persiguen a las chicas” (Zineb); “Yo quiero tener un novio como Apolo” (Yingzi).

martes 23 de febrero de 2010

"Apolo y Dafne", Metamorfosis de Ovidio



Youness, IES Goya: Me gusta el cuento de Dafne y Apolo porque habla de una historia de amor pero me gustaría cambiar partes de la historia: “Cupido tenía dos flechas de amor una para Apolo y otra para Dafne para enamorarlos y vivir felices para siempre.

Tuvieron un hijo y una hija que fueron dioses como sus padres. La hija fue una diosa de la tierra y el hijo un dios que ayudaba a los

enamorados para vivir felices para

siempre sin problemas de la vida. Colorin colorado se ha acabado.

Ahmed, IES Goya: Me gusta este mito porque es una historia para saber las cosas que pueden pasar a las personas en la vida. También es una historia de amor. Apolo es un dios muy inteligente, ha matado al dragón y ahora todos quieren a Apolo. El padre de Dafne quiere que su hija casar pero su hija no quiere, le gusta ser virgen. Me gustaría que Apolo y Dafne van a vivir felices para siempre. **Yingzi,**

IES Goya: Me gusta el cuento, me gusta el principio cuando Cupido y Apolo discuten. Apolo dice que es como el mármol por eso la flecha no puede entrar en su corazón. Y me gusta Apolo cariñoso y la virginidad de Dafne, pero no están conjuntos, Dafne se convierte en un laurel. Pero Apolo le habló así: “Está bien. Si no puedes ser mi esposa, serás mi árbol”. Me gusta la oración, y me gusta el final. Yo quiero tener un novio como Apolo! ¿Y tú?

Ruihao, IES. Goya: Me gusta cuando Apolo y Cupido están discutiendo. No me gusta cuando Cupido lanza la flecha de plomo a Dafne para que Dafne no siente el amor, y lanza la flecha de oro a Apolo. Este cuento ya lo he leído en China además lo he visto el cuento en dibujos animados. No me gusto Cupido porque es muy cruel. **Robert, IES Conde de Aranda,**

Alagón: Bien, este sí que está bien, me ha entretenido hasta el fin, que me parece bastante romántico... Me gusta el tema. Me interesan Las Leyendas del Olimpo, aunque no he leído mucho sobre esto (soy un vago, ya...). Además, me gusta que este cuento sí que ha tenido lógica, he podido leerlo satisfecho. Me recordó a la 6ª de la Primaria,

en Rumania, cuando leía Las Leyendas del Olimpo. *¿Hay algo de lo que sucede en la historia que te haya pasado a ti o una situación parecida?:* Mmm..No, pero yo y mi ex-novia nos hemos separado por la distancia (ella vive en Rumania)...me recordó de esto un poco, aunque no es igual el caso.. se me ha quedado la imagen de Apolo abrazando a Dafne-el árbol. Les diría a mis amigos que lean Las Leyendas del Olimpo, tanto como Iliada y Odisea, tanto como La Biblia, porque son libros muy importantes de la literatura. Yo tampoco los he leído, pero intentare hacerlo en mi vida, lo tengo como objetivo. El padre de Dafne me ha parecido el más interesante, por haber hecho lo que ha hecho. Me gustaron todos los personajes. Apolo me recuerda a mí mismo, a veces..a veces voy como él, pero sin que me de Cupido con una flecha. **Zineb, IES Lucas Mallada, Huesca:** No me gusta porque el final es muy triste. Me gusta la frase: “si no quieres ser mi esposa, serás mi laurel”. Dafne me recuerda a mí misma porque soy como ella. Esta historia me recuerda cuando los chicos persiguen a las chicas.

Publicado por iLeemos y más...! en 09:52

Reacciones:

1 comentarios:

Anónimo dijo...

hola soy mariam quiesiera saber tooodooo el cuento n la descripción... pero esta bien gracias


26 de abril de 2011 20:28

En este proceso, se percibe que los textos clásicos fueron una importante fuente de inspiración para los adolescentes, en la discusión literaria les originaron preguntas que les condujeron a responder con la creación de mundos posibles.

martes 4 de mayo de 2010

Robert, IES Conde de Aranda, Alagón. Ha escrito: "El último primer rojo"

Son las ocho. Rodolfo se despierta. Mira la maleta. Ariadna también. Se lavan la cara y van al colegio. Ariadna debería darse prisa, pero no pasa de ningún rojo del semáforo. Con pequeño retraso, entra en el aula de Biología, donde tienen clase los de Segundo de Bachillerato. Rodolfo está en la primera fila, como todos los jueves a primera clase. -Sacad una hoja y un boli y empezad a escribir todo lo que sepáis sobre el ultimo tema que hemos dado. -Pero... -Nada, Rodolfo! Pero nada! Empezad a escribir! -Esa tía si que es dura! Dice Rodolfo a su compañero de al lado, Srdjan. Este afirma con la cabeza, sin sospechar nada. Cuando toca el timbre, todos han escrito una pagina al minimo. Rodolfo la entrega en blanco. La clase se ha acabado. La segunda pasa muy rápido. Toca recreo. Rodolfo y Ariadna se encuentran en el despacho de la profe. -Eres muy guapa hoy, me gusta como brillan tus ojos, parecen dos abalorios. Hace muy buen tiempo este jueves. Perfecto para huir de Zaragoza y dejar todo atrás! De repente, los ojos de Ariadna empiezan a brillar aun mas, al oir las palabras de Rodolfo. No es que no este segura de que lo quiere hacer, pero son las emociones típicas de cualquier gran cambio en la vida. -A las doce y media me esperas en el aparcamiento y nos vamos. Ya tengo mi maleta en el maletero, tengo ropas, he cogido dinero, hasta he dejado una noticia en la cama a Giorgio, igual se va a enterar. No como los últimos dos años! -A las doce y media estaré.



Ahora me voy, que me toca Mates y sabes como es Sergio, si tardamos nos manda a cerrar la puerta por fuera. Te he dicho lo guapa que eres hoy? Y se va a mates...

Ariadna lo mira desde atrás con cariño. Está

Este texto emerge a partir de la lectura de “Píramo y Tisbe” por un informante de origen rumano que redacta un texto en **tercera persona** combinando el estilo directo en algunas de sus partes. Esta narración fue leída por los miembros de la comunidad virtual y algunos decidieron dejar sus comentarios a su autor, el cual contestó a algunos de ellos. De este modo, se estableció una interacción entre autor y lectores.

4 comentarios:

Youness IES Goya dijo...

Hola, Robert. Soy Youness del IES Goya en Zaragoza. Virginia nos ha leído tu historia y me ha gustado cómo cuentas dos historias a la vez: una es la historia de dos personas enamoradas y otra es la velocidad puede cambiar nuestra vida. Sigue escribiendo que vas a tener un buen futuro.

Un saludo,
Youness

[6 de mayo de 2010 10:48](#)

Anónimo dijo...

gracias, me alegro de leer vuestras opiniones. parece que te ha gustado, a ver que dicen los demas...

[6 de mayo de 2010 21:31](#)

Anónimo dijo...

Hola Robert soy Ismail ,desde hoy te voy a llamar Robert el escritor .Me han gustado mucho tus cuentos .Pero tienes que mejorar las reglas de puntuación .Y ánimos a escribir otros más

[20 de mayo de 2010 19:42](#)

El comentario de Youness se centra en cómo cuenta la historia Robert, interpreta dos historias en paralelo y, por otra parte, igual que Ismael le dan ánimos para que continúe escribiendo.

Observamos cómo la lectura coadyuva a **ampliar el léxico** de los alumnos y a familiarizarse con los **recursos narrativos**. La siguiente entrada fue realizada por una joven de Marruecos quien a partir también de “Píramo y Tisbe”, reconstruye su mundo referencial con la incorporación de estructuras discursivas propias del cuento tradicional (“había una vez...”, “en aquella época”....). Activa y utiliza su intertexto lector, a modo de ejemplo: la transgresión recuerda a las protagonistas del cuento maravilloso “La mano negra” leído previamente en las sesiones de lectura, se apropia de otros géneros (canciones) como en “La mujer mandona”, la ubicación en el “bosque” como escenario de muchos cuentos tradicionales y fábulas clásicas. Se presentan dos extractos del texto a continuación.

jueves 13 de mayo de 2010

Zineb, IES Lucas Mallada, Huesca. Ha escrito: "El pañuelo manchado de sangre"

Había una vez un rey que era muy malo con los pobres, los trataba como si fueran nada. En aquella época los pobres eran esclavos de los ricos. Cerca de este pueblo había un bosque allí vivía un anciano viejo con su hija Sandra que era una chica muy alegre y le gustaba cantar. Vivían en una cabaña. Su padre vendía la leña y siempre le decía:

"hija no salgas fuera de la cabaña, si te ven alguien del pueblo te cogen y te venden".

Un día no hizo caso a su padre y decía: "hoy hace mucho calor en mi cabaña no puedo quedarme aquí voy a pasear un poco en el bosque así puedo recoger las frutas del bosque. Así fue cantando y decía:

"Soy hija de un anciano viejo que vendía las leñas hoy me siento sola, espero que algún día encontrarme mi amor."

Sigue la estructura narrativa propia del cuento popular: planteamiento, desarrollo y desenlace. En la redacción se sirve del estilo directo para reproducir las palabras textuales de los personajes.

Las últimas frases del texto explican **la experiencia de escritura** de la informante: "Cuando estuve escribiendo como estuve en otro mundo me he sentido", son sumamente sugerentes y relevantes para nuestro estudio.

joven fue corriendo hasta aquel sitio gritando por Sandra, Sandra y diciendo:

"Quiero oír tu voz, necesito ver tu luz, me siento solo, respirando una llama que devuelva vida a sus lágrimas heladas. Una sombra que espero, simplemente tu llegada, Tu voz, Tu luz, a ti mi amor".



Pero si al oír la voz de Sandra estaba gritando y gritando hasta que vio una tumba que había un pañuelo colgado que había una frase escrita con sangre de Sandra "te estoy esperando". Así Sandra estaba muerta, el joven lloraba y lloraba hasta que se murió enfermo en su tumba y así pudieron estar juntos para siempre en el cielo "Sandra y el hijo del rey".

Esta historia la he escrito después de escuchar la lectura de "Píramo y Tisbe". Cuando estuve escribiendo me he sentido como estuve en otro mundo.

En otras producciones escritas se pretende introducir un nuevo personaje en la fábula de “Píramo y Tisbe” como narrador (“la hija de Píramo y Tisbe”), aunque no se consigue este propósito inicial, la redacción parece que busca la coherencia e intenta utilizar marcas discursivas para lograr una cohesión textual. También se detectan **apropiaciones de frases del hipotexto** como: “treinta y dos leones y veinte antílopes igual a treinta y dos leones con la panza llena”. En el texto compuesto por Aissatou, Píramo y Tisbe consiguen escaparse juntos a otro lugar donde intentan hacer su vida aunque constantemente el recuerdo de sus padres está presente en ese viaje casi “iniciático” de los héroes.

miércoles 19 de mayo de 2010

Aissatou, IES Lucas Mallada, ha escrito: "¿Qué hubiera pasado si Tisbe y Píramo no se hubieran muerto?"

Píramo y Tisbe le cuentan su historia de amor a su hija de lo que hicieron sus padres con ellos.

En aquella noche se decidieron a escapar juntos, lejos del pueblo se fueron a vivir juntos. A pesar de todo tenían miedo, pero se decían entre ellos que estaban hechos el uno al otro, y que nadie les van a prohibir estar juntos, ni sus padres ni nadie. Esto les tranquilizaba al pensar que estaban apoyados el uno al otro en todos los momentos. Aunque a veces les dominaban el miedo. Allí en un pueblo vivían los dos muy felices, pero siempre Tisbe se preocupaba de su padre, y Píramo también. Querían volver pero les daban miedo de volver. Tisbe decía a Píramo y si volvemos igual ya habrán cambiado y aceptado nuestra relación. Les respondía Píramo: "no digo que no volvemos pero en estos momentos no podemos irnos porque estoy trabajando y tu estas embarazada, necesitamos más tiempo a que todo esto quede atras, ¿vale?", le respondía a Tisbe con cara triste. Pero en instante se ponía a pensar Tisbe lo que dijo Píramo, se decía asimismo, "¿y si Píramo tiene razón y aún no han cambiado y que no acepten nuestra relación de amor?".

Después de meses tuvieron una hija preciosa a la que pusieron como nombre "Tisbe" igual que su madre. Le enseñaron el juego que jugaban ellos cuando eran niños. Decía Píramo yo jugaba "haciendo cálculo y a la vez dibujando con un palo en la tierra", y yo decía Tisbe jugaba con

"treinta y dos leones y veinte antílopes igual a treinta y dos leones con la panza llena".

Y se ponían a reir los dos junto a su hija.

Pasaron dos años y decidieron volver en sus casas, bueno en sus "antiguas casas". Era un sábado, sus padres no trabajaban, se fueron separados cada uno a su casa. Tisbe se fue andando

Finalmente, retornan con sus padres y con la hija que han tenido en busca del perdón de sus familias.

Las lecturas activas de “Loba” y del “Cumplemuertes” ocasionaron varias entradas en el blog cuya estructura narrativa corresponde a **las preguntas básicas utilizadas en la discusión literaria**, y que parece como si en la redacción de los comentarios sirvieran a los informantes de guía para organizar su propia escritura. La mayoría de las respuestas escritas comienzan con “me gusta...”, “no me gusta...”, “me ha sorprendido...”, “me ha recordado...”, “quiero cambiar el final...”. Por otro lado, en algunas entradas se refieren a la modalidad de lectura utilizada en la sesiones, es decir, a la **lectura en voz alta**: “la forma de leer”, “cuando lee oigo un sonido extraordinario”, “como si estuviéramos dentro del cuento”.

jueves 18 de marzo de 2010

"El cumplemuertes", X. Docampo

Wei Pei, IES Goya: Me gusta este cuento porque creo que nosotros podemos cambiar nuestros destinos propios. El destino propio no debemos dejar controlar por otro. **Youness, IES Goya:** Me gusta el cuento de "Cumplemuertes" porque tiene acción y por eso me gusta. No quiero cambiar nada del cuento. Y espero que a todos que lean este cuento os guste. **Ahmed, IES Goya:** No me gusta este cuento porque es muy duro. Mandan cartas para avisar de la muerte.

Ruihao, IES Goya: Este cuento no me gusta nada. Creo que no debemos saber cuando vamos a morir. Porque nos ponemos nerviosos. Además es muy aburrido. **Massamba, IES Lucas**

Mallada: Lo que me sorprendió es cuando la mujer encuentra al hombre y le dijo que haga lo que quieres sin molestar a la gente por la calle. La forma de leer de Virginia me gusta porque cuando lee oigo un sonido extraordinario es como las cosas pasan delante de mi.

Aissatou, IES Lucas Mallada: Me ha gustado este cuento por la forma que leía Virginia, cambiaba el tono y eso me ha gustado mucho. Mientras leía había un silencio, es como si estuviéramos dentro del cuento. Me ha gustado la parte que más me ha gustado es cuando dice el señor: "no voy a esperar la muerte, si la muerte llega en cualquier momento". **Binta, IES Lucas Mallada:** Me gusta el final del cuento. Me ha sorprendido mucho y me gusta. Lo que más me gusta es la manera que usted cuentas como si fuera verdad y realidad, como si pasara cuando tu cuentas el cuento. **Fatima, IES Lucas Mallada:** Yo lo que me ha gustado es el cambio de voz de Virginia. Lo que me ha sorprendido es que la mujer que se sienta con él era su destino y me gusta mucho el final.

Publicado por [iLeemos y más...!](#) en 10:54 

Paralelamente, se originaron largos comentarios realizados por una misma informante sobre el cuento de “Loba” en el que se detiene en narrar, desde su propia comprensión e interpretación del texto, aquellas partes y momentos que más le han llamado la atención a modo de un **resumen personal**, secuenciado con marcadores temporales y describiendo las emociones que le han producido las acciones de los personajes:

Loba, de Xavier P. Docampo Categoría: Leemos y pensamos, nada menos el día 2008-04-19 12:02:59

A mí me ha gustado el cuento que hemos leído el jueves y por eso quiero decir que es un poco triste.

Este cuento que se llama "Loba" **habla sobre** un joven que se llama Silvestre y su abuelo le mandó a un colegio en la ciudad. El abuelo le daba dinero para comer y estudiar.

A Silvestre **no le gustaba** nada estudiar, sólo le gustaba ligar con muchas chicas. Por esto un día dejó embarazada a una chica, a Isaura. Ella le dice que está embarazada y él le dice que van a la ciudad para casarse. **Al día siguiente**, Silvestre va con la chica a la ciudad pero no para casarse con ella sino para abortar.

Pasa un tiempo y Silvestre se casa con otra chica. El día de la boda de Silvestre, Isaura se ahorca en un árbol y se muere.

Silvestre tiene un hijo con su mujer. En el pueblo en que vivían había muchos lobos y por esto Silvestre con los demás vecinos salían a matar a los lobos.

Un día, cuando están matando a los lobos, aparece una loba tan mala que nadie la podía matar. **De repente**, como la loba sabía que Silvestre estaba aquí, se va a casa de él, se mete dentro por debajo de la puerta, coge al niño de Silvestre y se va corriendo a una casa ruinosa.

La mujer de Silvestre empieza a gritar y **después** se va a buscar a la loba que le ha robado al hijo.

Silvestre incendia la casa donde estaba la loba, todavía sin saber que su hijo estaba allí también. Cuando le dice su mujer, él se mete dentro de la casa, en fuego y después se oyen unos gritos. Todos mueren, la loba, el hijo y Silvestre. Su mujer se queda viuda y muere cuando es vieja. La loba de verdad no era una loba, sino que era Isaura, que decía que si no se van a casar le va a hacer mucho daño. Y esto fue el cuento tan bonito pero un poquito triste.

Elena

Otras lecturas de esta primera fase del itinerario que les transportaron a la reescritura libre, se produjeron con la lectura del “Bestiario de greguerías” que resultó

jueves 13 de mayo de 2010
"Bestiario de greguerías", Ramón Gómez de la Serna y David Vela



Youness, IES Goya: Me gustan las palabras y el dibujo porque es gracioso. El dibujo me ayuda a entender la greguería antes que leer la frase. Es la primera vez que veo un libro como este y me ha gustado. Quiero inventar una greguería: "Cuántas estrellas hay en el cielo, más que las personas en la tierra".

Ruihao, IES Goya: Me gusta la siguiente greguería: "Una libélula es como un tornillo que vuela". Es original y graciosa. Me ha gustado mucho el dibujo y la greguería. He leído un libro como este en China.

Ahmed, IES Goya: Me gusta la greguería que dice: "Las serpientes son las corbatas de los árboles". Me gusta el dibujo porque me ayuda a comprender el texto. Es mi primera vez para ver este libro. Es gracioso, me encanta verla. Este dibujo ha parecido como verlo en la realidad porque las personas ponen corbatas como la serpiente en el árbol.

Yingzi, IES Goya: Me gusta: "La avispa es la señorita cursi de los insectos". Me gusta este dibujo porque la avispa parece una señorita guapa de verdad sentada en el trapecio cogiendo una flor, muy guapa la avispa que puede ser cualquier mujer elegante y femenina. Cuando he visto esta foto he pensado en mi favorito insecto, es la mariposa que parece una niña juguetona, cada día juega en el cielo muy divertida. Es la primera vez que veo un libro así con frases y dibujos, me gusta mucho porque los dibujos me ayudan a comprender mejor el texto y a imaginar otros animales.

Xiao Wei, IES Goya: Me gusta la última foto del libro: "los galgos son la tierra que se alarga y corre...". Porque los galgos corren en la tierra como de verdad, los dibujos me ayudan a comprender la frase. Prefiero el dibujo a la frase.



una novedad y un descubrimiento, así se muestra en enunciados como: “es mi primera vez para ver este libro” (Ahmed). “Es la primera vez que veo un libro así con frases y dibujos, me gusta mucho porque los dibujos me ayudan a comprender mejor el texto y a imaginar otros animales” (Yingzi).

En otros casos, se atreven a jugar con el lenguaje imitando al hipotexto: “Quiero inventar una greguería: cuántas estrellas hay en el cielo, más que las personas en la tierra” (Youness).

Hay informantes que rememoran aquellas greguerías que más le gustaron y explican qué les ha gustado de las ilustraciones, así como éstas les han ayudado a comprender el texto. Asimismo, se producen **proyecciones personales**: “Cuando he visto esta foto he pensado en mi favorito insecto, es la mariposa que parece una niña juguetona, cada día juega en el cielo muy divertida” (Yingzi).

5.4.3.- Comentarios en el blog sobre la segunda fase del itinerario de lectura

Las greguerías de Gómez de la Serna y los dibujos de David Vela habían llevado a los informantes a explorar el lenguaje literario, los clásicos les habían abierto las puertas hacia la creación de otros mundos posibles y a través de los cuentos populares y de misterio habían retenido en la plataforma virtual la experiencia de la lectura estética. Se observa un cambio en las producciones escritas surgidas a partir de las lecturas de la segunda fase del itinerario. Por una parte, muchos informantes se negaron a escribir, y aquellos que sí lo hicieron las respuestas a dichos textos fueron las que se recogen a modo de muestra:



La escritura se centra en narrar de manera muy breve y simple los sentimientos provocados en la recepción de la obra. Sólo una alumna manifiesta cierto placer por el libro como objeto estético.

En la misma línea, las respuestas sobre “Cena de rua” se focalizan en apreciar la estética de las imágenes pero critican la historia que cuentan. Algunos jóvenes explican su proceso lector ante este libro –álbum: “cuando miro la imagen me parece un juego interesante porque hay que pensar” (Massamba).

Massamba, IES Lucas Mallada: A mi me gustan todas las imágenes porque cuando miro la imagen me parece un juego interesante porque hay que pensar. Hay que decir cada imagen lo que te parece. A mi me da muchas ideas.

Binta, IES Lucas Mallada: A mi no me gusta; porque un niño no debería pasar la noche en la calle ni vender cosas. Podría ser algo peor que esto, porque se siente abandonado y no tiene nada que comer ni beber y donde pasar la noche. Me gustan las imágenes.

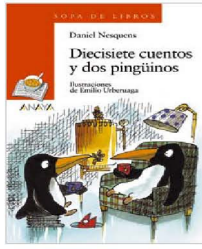
Fátima, IES Lucas Mallada: Lo que me ha gustado es que el niño ha dado al perro a comer. Y también me ha gustado leer a partir de las imágenes porque yo nunca he leído a partir de imágenes. Lo que me no me ha gustado es que robaba pero tenía que hacerlo para comer. Y cuando ha visto a una mujer besando a su hijo se recuerda de su madre. Me gustaría que acabara el cuento con que se encuentra con alguien que sea bueno para adoptarlo. La gente tenía pena por él y otros cuando le veían robando le llamaban ladrón.

Publicado por [iLeemos y más...!](#) en 14:15 

Estas respuestas escritas como el análisis de las respuestas orales, nos llevaron a **reconducir el itinerario** de esta segunda fase. Así, los personajes del cuento de “Mi sobrina” aparecen en la narración siguiente que toma como inicio el final del hipotexto para continuar una historia que **recuerda al viaje iniciático del arquetipo del cuento maravilloso**. De esta manera, se contempla cómo el **intertexto lector** de la alumna le ayuda en la redacción de su texto aproximándose a algunas de las funciones del cuento maravilloso: uno de los miembros se aleja de la casa (en el hipertexto la heroína se pierde en el bosque); incluye varios personajes, algunos provienen del hipotexto y otros de su intertexto lector (cucharilla, león, vieja, cuchillos, cuchillo). Por otra parte, la heroína (la cucharilla) se encuentra en una situación de peligro que le lleva a enfrentarse a su agresor (el león) y diseña un plan junto con otros personajes (cuchillos). En el desenlace, el agresor muestra arrepentimiento y muere. La

heroína se casa con su “príncipe” (un cuchillo de su misma edad) y encuentran el camino de vuelta a casa. La intriga aparece como uno de los elementos que mantiene al lector atento.

jueves 16 de diciembre de 2010
"Diecisiete cuentos y dos pingüinos", Daniel Nesquens



Después de leer "Mi sobrina", Zineb del IES Lucas Mallada, Huesca, ha decidido continuar el cuento con esta historia:

"Perdida en el bosque"

Cuando fueron al campo la cucharilla hija de la cuchara le dijo a su madre que quería dar un paseo por el campo. Cuando llegó la hora de volver con las cucharas, los cuchillos, los tenedores y los mejillones, no sabía qué camino coger para volver. Entonces se encontró con un león grande y hambriento que le dio miedo pero la cucharilla temblando le preguntó como podía llegar a una casa y le indico una casa que estaba cerca. Pero el león malo le indico a la pobre cucharilla una casa tenebrosa de una mujer vieja que tenía una escoba. Así fue, estaba muy cansada hasta que no podía ni moverse y llamó a la puerta. Cuando la vieja abrió la puerta no encontró a nadie, sólo había una cucharilla, la cogió y la puso en el cajón. En aquel cajón había cuchillos sucios, no podían ni moverse, cada uno se quejaba de la vieja. Cuando la vieja abrió el cajón todos gritaban: "No, no, no" – con una voz de miedo. La cucharilla preguntó: "¿Por qué estáis así, por qué tenéis miedo? Un cuchillo le respondió: "La dueña de esta casa es muy mala, nos pone a trabajar todos los días sin darnos descanso y además tiene una escoba que siempre nos pega. ¿Y tú cucharilla por qué estás aquí?" La cucharilla le respondió: "Un león me indicó este camino porque estuve perdida en el bosque y no sé cómo volver con mi familia". El cuchillo le dijo: "Nunca, hija, podrás salir de aquí, aquí es el infierno, nada más que el infierno". La cucharilla tenía miedo. Al día siguiente se encontró con un cuchillo de su edad que era muy listo y le dijo: "por la culpa del león estamos todos aquí y tenemos que salir de aquí porque aquí no hay solo el infierno nada más". Así deseaban escaparse, hicieron un plan para escapar por la noche cuando la vieja y su escoba dormían. Así lo hicieron con silencio y miedo que no podían ni respirar. Los pobres fueron corriendo al bosque con tanta prisa que todos tenían el deseo de volver a sus casas pero en aquel camino apareció el león malo. Se encontraron con el león y se enfrentaron todos los cuchillos con él, saltaron y se pusieron a dar

golpes a todo el cuerpo del león, el león sangraba y sangraba pero la cucharilla gritó: "No seáis así tan malos, si él es malo nosotros tenemos que ser buenos, dejarlo ya! Cuando el león escuchó aquellas palabras se puso a llorar por el mal que hizo. Dijo el león: "Perdonarme amigos con lo que he hecho con vosotros, soy malo, nunca he hecho algo bueno pero esta vez quiero hacer algo bueno antes de morirme. Voy a ayudaros para que cada uno vuelva a su casa pero tenéis que prometerme que nunca vais a creer a alguien que no conozcáis". Así el león ayudó a la cucharilla y a sus amigos. Cada uno volvió a su casa pero lo malo que fue que el león se murió, pero murió contento y feliz por el bien que hizo. Al final la cucharilla se casó con el cuchillo y tuvieron hijos y siempre cuenta a sus hijos la historia de la cucharilla y el león.

Publicado por [iLeemos y más...!](#) en 11:03 0 comentarios

 [Enlaces a esta entrada](#)

La obra de Anthony Browne, *El túnel*, también generó entradas en el blog en las que se aprecia un uso más elaborado en el lenguaje de los informantes para poner por escrito sus pensamientos. Si bien la temática, el argumento y los personajes del texto literario habían sido objeto de comentarios, ahora **la escritura hace referencia a la manera de contar**, a la emoción provocada por el discurso literario y estético, a ese “gusto por cómo lo cuenta el autor”. Aluden a la imagen metafórica del túnel que les recuerda la película de “Alicia en el país de las maravillas”. Formulan inferencias sobre el álbum de modo que parece que el proceso de recepción de la obra no ha concluido. En el fluir de estos comentarios, se refieren a la lectura en voz alta, comparan textos e identifican los deseos que ciertas lecturas mueven en ellos.

Binta, IES Lucas Mallada:

Me gusta la forma de leerlo de voz alta y como se cuenta la historia de dos hermanos. Puede ser un sueño o una realidad. Me recuerda a mis dos hermanos que se pelean siempre. Yo pienso que es normal que dos hermanos se comporten así porque es un tiempo que va a pasar.

Massamba, IES Lucas Mallada:

Me gusta la historia porque trata de un sentimiento entre los dos hermanos: porque cuando su hermano entró en el túnel lo podría dejar en el túnel sin buscarlo y volvió la chica a su casa a pesar de todo la chica ha entrado para buscar a su hermano. Cuando la encontró dijo, yo sabía que vas a venir.

La última entrada en el blog corresponde al “Diario de Caín”, una reescritura plagada de palabras, frases, metáforas y **marcas discursivas del hipotexto**. La informante adopta la **primera persona** para configurar el mundo de Caín que nos remite constantemente al texto de origen en relación a la incorporación de recursos narrativos y estrategias discursivas: “Cuando yo nací me padre me comparaba con los animales que había en el paraíso. Él creyó que yo era un pez...”.

miércoles 6 de abril de 2011

"Los Diarios de Adán y Eva" de Mark Twain

Escrito por Aissatou, IES.

Lucas Mallada. "El diario de Caín" Cuando yo nací mi padre me comparaba con los animales que había en el paraíso. Él creyó que yo era un pez, pero a lo largo del tiempo vio que no me parezco a un pez. Después pensó que era un mono en la forma que andaba. Cuando vio que se decían algunas palabras y que me parezco más (a) él se quedó muy alucinado. (D)espués cuando llegó mi



hermano Abel que tenía el pelo rojo, yo le enseñaba el paraíso. Lo llevaba al parque para que jugara con los animales. Al ser mayor, cuando cumplí 20 años me enamoré de una muchacha muy bonita llamada Ana. Ana era una chica guapísima y graciosa, le gustaba el paraíso. Se parecía un poco a mi madre, cuando llegó con mi padre que le gustaba poner cada cosa que veía en el paraíso un nombre. Me entusiasma su mirada y su cabello largo, liso como la seda, ella era la más liada que había visto lo mejor de todo ella me correspondían. Ahora vivo feliz con ella y mis padres.

A modo de síntesis, a partir de este análisis inductivo se podrían distinguir:

1. **Comentarios personales sobre la experiencia de la lectura** en los que se recogen en muchos casos frases de los textos leídos. Estas respuestas se articulan a partir de las cuatro preguntas básicas que dinamizaron la discusión literaria, de manera que en la escritura aparecen interiorizadas actuando como guía para expresar ideas, sugerencias, reflexiones e interpretaciones y, también, para nombrar sentimientos y emociones producidos en la lectura. Se podría adoptar el concepto de Leibbrandt (2010: 139) de “hipertexto dialogante” en cuanto a la recepción de un mismo texto por diferentes lectores.
2. **Reescrituras** de los “hipotextos” leídos en las sesiones en los que se refleja el **intertexto lector** de los informantes, la apropiación de esquemas narrativos y estructuras de los hipotextos para crear sus “hipertextos” (Mendoza, 2001, 2010).
3. Entradas en la plataforma virtual de alumnos, profesores y familiares dejando comentarios a los escritos publicados por los informantes objeto de la investigación. La comunicación e interacción con otras comunidades de lectores (Lluch, 2011), la conexión a través de la escritura digital con personas de diferentes culturas a modo de una **comunidad de aprendizaje** en un **espacio transcultural** (Meyer, 1991).

Ahora bien, estos resultados iniciales necesitan ser categorizados para acceder a un nivel interpretativo y dar respuesta a las preguntas de la investigación.

CAPÍTULO 6: RESULTADOS DEL ANÁLISIS

6.1.- Análisis categórico: propuesta de un marco de categorías conceptuales para el análisis de las respuestas lectoras del alumnado inmigrante

6.1.1.- Proceso de categorización

Los datos obtenidos en el primer nivel de análisis se han organizado en categorías conceptuales con fin de establecer un marco para interpretar las respuestas de los informantes. A este respecto, la teoría transaccional de Rosenblatt (2002) –dentro del marco teórico de las Respuestas Lectoras- nos ha permitido analizar el papel del lector inmigrante no sólo en el proceso y la evocación que ocurre durante la lectura, sino a lo que sucede después de la recepción de la obra: la interacción recíproca (transacción) entre texto y lector, una mezcla continua y recurrente de las contribuciones de ambos.

Para ello, hemos revisado las diferentes categorizaciones de investigaciones anteriores que analizan las respuestas lectoras en la discusión literaria en el aula (Sipe, 2000 y 2010; Arizpe y Styles, 2004; Silva-Díaz, 2006). En este sentido, la propuesta de categorías conceptuales de Sipe (2000 y 2010²⁸): categoría analítica, intertextual, personal, transparente y performativa, nos han servido como referencia de inicio para la creación de categorías propias, las cuales se basan en diversas disciplinas tales como

²⁸ Se ha tomado como marco referencial de inicio el estudio de Sipe (2000). “La construcción de la comprensión literaria por niños de primero y segundo grado en sus respuestas orales a la lectura en voz alta de un álbum.”. *Reading Research Quarterly*, Vol. 35 Nº 2 252-275. Así como la conferencia impartida en el Máster de Libros y Literatura para niños y jóvenes de la Universidad Autónoma de Barcelona, el 5 de febrero de 2010, publicada en la web de GRETEL: <http://www.literatura.gretel.cat/>

la teoría de las respuestas lectoras en sus vertientes textuales, transaccionales y de la teoría del papel del espectador y en el análisis del discurso.

Este proceso de categorización se ha valido de diferentes fuentes, por una parte, el grado de profundización y elaboración de las respuestas nos condujo a la observación de los procesos de interacción en relación a la cooperación de los participantes en el proceso de recepción de la lectura y en la dotación de sentido al texto. Por otra parte, en la definición de las categorías de análisis, la repetida observación de los datos ha supuesto un reajuste y una redefinición.

Así, hemos establecido el marco que se refiere a continuación representado en una tabla con dos columnas: la columna izquierda recoge los cinco tipos de respuestas que identifica Sipe (2010); y la columna derecha las categorías conceptuales resultantes, en las que se encuentran aquellas que se han tomado prestadas de Sipe (2010): categoría analítica e intertextual. En función del análisis descriptivo inductivo se han modificado la categoría transparente y la performativa, se han desechado las corrientes psicológicas en las que se enmarca la categoría personal puesto que no se ajustaban a los objetivos de la investigación y han surgido otras categorías:

Sipe (2010)	Propuesta de categorías en el marco de la investigación
Analítica	Categoría analítica (tomada prestada de Sipe)
Intertextual	Categoría intertextual (tomada de Sipe)
Personal	No ha sido objeto de nuestro análisis, responde a corrientes psicológicas (Beach, 1992)
Transparente	Categoría metafórica (modificada y resultante)
Performativa	Categoría creativa (modificada y resultante) y subcategorías subyacentes: categoría narrativa, categoría emocional, categoría estética, intertextual e hipertextual
	Categoría emocional (resultante)
	Categoría cultural (resultante)

La relación entre las corrientes de las Respuestas lectoras y las categorías predominantes quedaría reflejada en este cuadro:

Categorías conceptuales	Corrientes en la línea de las Respuestas Lectoras (Beach, 1992)
1.- Categoría analítica 2.- Categoría intertextual	Corrientes textuales Se centran en la transacción entre las convenciones del texto y la comprensión de los lectores
3.- Categoría cultural	Corrientes sociales y culturales Influencia del contexto social y de la cultura en la transacción entre el lector y el texto
4.- Categoría emocional 5.- Categoría metafórica 6.- Categoría creativa	Corrientes experienciales y textuales El texto en el lector y el lector en el texto

Conviene señalar que las categorías no son estrictas ni rígidas puesto que la naturaleza fluida y dinámica de las respuestas lectoras conlleva a que interactúen de forma sinérgica.

6.1.2.- Categoría analítica

Se han identificado en esta categoría todas las respuestas metacognitivas que se originaron en las fases del proceso de recepción de la obra literaria (Mendoza, 2004: 163-166): anticipaciones intuitivas a modo de previsión sobre el significado global y la tipología textual, descodificación, formulación de expectativas, reformulación, generación de inferencias, de hipótesis, de predicciones; como pautas de lectura cognitivas y textuales que conducen a la comprensión y a la interpretación del texto.

Sirvan a modo de muestra las respuestas de los informantes sobre las cubiertas del *Bestiario de greguerías* (2007) o *El libro de las preguntas* (2006) en las que se elaboran anticipaciones intuitivas sobre la temática de la obra:

- 1.Inv.: os he traído *El libro de las preguntas*
- 2.Youness: ¿por qué el libro de las preguntas?
- 3.Ruihao: porque hay preguntas
- 4.Yingzi: **porque dentro hay textos que te hacen preguntas**
- 5.Inv.: ¿os gusta la cubierta? ¿qué vamos a encontrar en este libro?
- 6.Ahmed: un libro que **después de la lectura va a haber preguntas**
- 7.WeiPei: tiene **alguna pregunta que contestar**
- 8.Youness: no sé porque algunos libros tienen un título que lo entiendes pero cuando lo lees no es lo mismo

En otros casos, el título sirve de estímulo para realizar inferencias como en “La mujer mandona” (1983), “La mano negra” (1983) o “El cumplemuertes” (1996):

- 1.Inv.: voy a leer el “Cumplemuertes”
- 2.Yingzi: cumple II muertes II cumple II muertes II cumplemuertes
- 3.Youness: **alguien de Halloween**
- 4.Ruihao: **va a cumplir la muerte**
- 5.Youness: **van a celebrar su muerte**

En la misma línea, se han categorizado los segmentos donde los informantes interrumpen la lectura en voz alta para formular expectativas y predicciones sobre el desarrollo de la trama, por ejemplo en “La mano negra” (1983):

7.Aissatou: a mí no me gustaría que me entreguen por ser pobre II

8.Zineb: me parece bien I que su hija va a vivir bien y su padre también

((Se interrumpe la lectura por el grupo))

9.Zineb: **pero ¿qué hay en ese cuarto?**

10.Aissatou: la chica va a entrar II

Esta categoría se caracteriza por tratar al texto como un objeto de análisis e interpretación. Las respuestas se refieren a un aspecto de la comprensión lectora: lectura atenta e interpretación del texto verbal o visual, y cierta comprensión de los elementos narrativos tradicionales: personaje, trama, situación y tema. A este respecto los lectores hacen comentarios que reflejan una instancia analítica y una lectura eferente en términos de Rosenblatt (2002).

Según las corrientes textuales se centrarían en la transacción que ocurre entre las convenciones del texto y la comprensión de los lectores de estos textos. Así, Sipe (2000) identifica cinco subcategorías las cuales aparecen en las respuestas de los informantes objeto del estudio:

- Respuestas que hablan de los autores y sobre la publicación. Es decir, el libro como un producto cultural producido por autores, ilustradores y editores:

9. Youness: **Pablo Neruda es un escritor**
10. Ruihao: **uno dibujo y otro escribe**
11. Youness: **como el libro de las greguerías**
12. Ruihao: más fácil de entender las preguntas
13. Inv.: ¿os gusta la portada?
14. Youness: un señor que está pescando preguntas
15. Ahmed: los peces
16. WeiPei: es diferente
17. XiaoWei: el señor que está pescando
18. Ruihao: ¿Pablo Neruda o Isidro Ferrer?
19. Youness: una cosa I **este escritor está trabajando sólo de madera,**
los peces de madera:: II el hombre de madera:: II los dibujos de madera::
I tiene algo en común con la madera

- Respuestas en las que el lector se pregunta por el significado de las palabras. En esta subcategoría recogemos intervenciones en las que al escuchar el título del cuento, por ejemplo: “Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde” (2004), el desconocimiento de uno de los términos da lugar a que cada participante contribuya con sus inferencias a adivinar el significado:

1. Aissatou: **¿qué es eso de un mancebo?**
2. Inv: ¿qué es un mancebo?
3. Zineb: un **hombre pobre**
4. Inv: un hombre pobre I sí, y también un joven
5. Zineb: que se casó una chica guapa
6. Inv: rebelde
7. Aissatou: no está muy tranquila cuando dice quiero algo I quiere::
8. Zineb: pues como yo
9. Inv: ¿tú eres rebelde?
10. Zineb: ((risas)) sí

También durante la lectura en voz alta de “La mano negra” (1983), surgen preguntas sobre el significado:

1. Youness: **¿qué es un pozo?**
2. Yingzi: **sacar agua**
3. Ruihao: agua II **un agüero** para sacar agua

- El lector se aproxima a las ilustraciones de forma analítica. Se discute por la disposición de las ilustraciones, aspectos como el color, peritextos, etc. A este tipo pertenecen las respuestas sobre las cubiertas de: *El león Kandinga* (2009), *Noche de rua* (1999) o *Emigrantes* (2007) en las que se centran en los colores y en las imágenes:

1. Aissatou: eso es de África I Kandinga ¿no?
2. Inv.: ¿crees que es de África?
3. Aissatou: no sé I lo de Kandinga me suena en mi idioma
4. Inv.: ¿os gusta la cubierta?
5. Zineb: bueno I por aquí **hay un león** I y II no sé qué es eso ((risas))
6. Aissatou: esos animales que **tienen la boca muy grande** II no I no me gusta
7. Inv.: ¿qué es lo que no os gusta?
8. Aissatou: **el rojo**
9. Zineb: **el dibujo**

- El lector construye interpretaciones sobre el significado narrativo. Los lectores en el proceso de recepción elaboran inferencias, hipótesis sobre las acciones y personajes de la historia. Formulan predicciones, hacen afirmaciones temáticas sobre la historia, interpretan objetos de forma simbólica y hacen comentarios evaluativos. Tal fue el caso –entre otros– después de la lectura del “Cumplemuertes” (1996):

87.Aissatou: pero **¿por qué le escribía cartas?**

88.Massamba: **¿es broma, no?**

89.Aissatou: no es broma porque ella dijo que no es broma

90.Binta: Y:: ¿ qué dijo la mujer? II dijo que estas sufriendo eso

91.Aissatou: que la mujer también tuvo una mala vida ¿no?

92.Binta: Sí:: por eso escribe estas cartas

93.Aissatou: para resolver

- El lector discute sobre la relación entre ficción y realidad. A partir del texto de “Loba” los informantes abordan el tópico de las transformaciones de los seres humanos en animales, se plantean la verosimilitud e inverosimilitud del cuento y de las leyendas orales de sus países de origen. En otros momentos, la imagen literaria que cierra la fábula de “Píramo y Tisbe” (2007) les provoca interrogantes:

“Y en recuerdo de este encuentro fallido, cruel y sanguinario, Júpiter ordenó que las moras blancas se tiñeran del color de la sangre mezclada de Píramo y Tisbe”. (Guillot, 2007:104)

25.Zineb: **y ¿es verdad?**

26.Inv.: ¿es verdad?

27.Aissatou: sí porque **la mora es roja**

28.Zineb: y ¿es verdad?

29.Aissatou: *((risas))*

Estrechamente vinculadas a este tipo de respuestas, encontramos un predominio de la categoría intertextual.

6.1.3.-. Categoría intertextual

Pertenecen a esta categoría aquellas respuestas que reflejan la habilidad de los lectores para relacionar el texto que se lee en voz alta con otros contextos culturales y productos como libros, películas, videos, etc., tanto de la cultura de origen como de la cultura receptora. Se establece un encuentro entre las culturas que tal vez se podría aproximar al nivel **transcultural** definido por Meyer (1991) como el acercamiento entre culturas heterogéneas que establecen vínculos más allá de la cultura misma. En el caso de este estudio, se observa cómo esos vínculos se crean a partir del **intertexto lector** como el espacio de encuentro entre las aportaciones del texto con las del lector (Mendoza, 2001, 2004, 2005). Según Meyer, este tercer estadio de desarrollo de la competencia intercultural posibilita la construcción de la identidad en aprendices de una segunda lengua o lengua extranjera.

Por ejemplo, el título de “Loba” (1996) les recuerda a historias, cuentos y películas aunque no sabemos en este caso a que cultura pertenecerían puesto que no se especifica:

Youness: la loba es un animal I yo he oído muchas **historias** II he leído **cuentos** I **películas** que coge a un niño

Otras respuestas, vinculan la fábula de “Píramo y Tisbe” con “Romeo y Julieta”, “La mano negra” con la película de Disney “La bella y la bestia, el final de “Juan el de la vaca” con el desenlace del cuento tradicional “Los tres cerditos”, serían algunas muestras.

Sin embargo, en la concreción de los tres niveles de relaciones intertextuales que

propone Sipe (2000), hemos observado que se ajustan a las respuestas obtenidas en la investigación en dos niveles:

- Nexos asociativos: Una asociación no elaborada entre la narración y otro producto cultural, como entre el cuento “El cumplemuertes” y la película “Crepúsculo”.
- Nexos analíticos: A la asociación sigue una explicación sobre el porqué de la relación. Dentro de este tipo de conexión intertextual, la ilustración del túnel en la obra de Anthony Browne (2001), les evoca a la película de “Alicia en el país de las maravillas” en relación a la entrada en el mundo de los sueños:

6.Inv. ¿el túnel?

7.Zineb: Alicia II los **sueños**

20.Zineb: **me recuerda a Alicia**

21.Aissatou: he visto la **película** I entro en un **túnel**

22.Zineb: en un **bosque** I encontró un **conejo**

También este tipo de nexos aparecen en cuanto al itinerario textual leído. La lectura del cuento “El gato negro” de Poe en la edición ilustrada por Harry Clarke (2009), les lleva a recordar por la temática y el subgénero –el miedo- al cuento de X. Docampo (1996), “El cumplemuertes”:

26.Aissatou: no me imaginaba este final I me recuerda a una película

27.Binta: siempre te recuerda a películas I tienes que cambiar un poco I yo no tengo nada que decir ((risas)) en mi país hay gatos negros y dan miedo

28.Inv.:¿te recuerda a otros cuentos?

29.Aissatou: el **cumplemuertes**

IES. Lucas Mallada (Huesca)

En otros casos el intertexto lector se activa para citar aquellas lecturas que les han gustado y lo que han provocado en el informante. Así se refiere en este segmento de la transcripción sobre la lectura de *El león Kandinga* (2009) cuando les preguntamos:

24. Inv.: ¿qué es lo que no te gusta de este tipo de cuentos?

25. Zineb: **la manera como se cuenta** II me gusta como el cuento de *Píramo y Tisbe* II da más ilusión I este no da ni ilusión ni nada II **el cuento como el de *Píramo y Tisbe* te da más ideas** y más cosas así como lo que he escrito I El pañuelo manchado de sangre

Los nexos sintéticos que se caracterizan por muchos nexos que buscan hacer generalizaciones y llegar a conclusiones, no se han dado.

6.1.4.- Categoría cultural

Otra categoría que emerge en las respuestas lectoras de los informantes ante el copus leído, es la categoría cultural que englobaría aquellas respuestas en las que la transacción entre texto literario y lector inmigrante es mediada por modelos culturales. El lector inmigrante se posiciona en el texto de acuerdo a su cultura de origen, de este modo valora, emite juicios, cuestiona los límites del orden cultural, interroga e interpreta el texto desde sus referentes culturales de origen. Se utiliza la ficción para reflexionar, confrontar y cuestionar diferentes modelos culturales. A este respecto, existe un predominio de esta categoría en las respuestas a los cuentos de costumbres, en esta transcripción después de leer “Yo dos y tú uno” (1983), discuten sobre la autoridad en el matrimonio desde distintos patrones:

53. Zineb: **en mi casa mandan los dos**
54. Aissatou: en mi casa tiene **la autoridad mi padre**
55. Inv: ¿tu padre tiene la autoridad?
56. Aissatou: los dos, pero mi padre tiene más
57. Inv: ¿qué te parece eso?
58. Aissatou: a mí me parece normal
59. Inv: por ejemplo, en Marruecos ¿quién tiene la autoridad en casa?
60. Zineb: el hombre
61. Inv: y ¿qué te parece?
62. Zineb: me parece mal II Es que tienen que ser iguales.
63. Aissatou: **el padre tiene la autoridad II tienes que obedecer**

En la misma línea el segmento que hemos seleccionado a continuación refleja la confrontación de referentes culturales entre los informantes, en el que uno de ellos responde al modelo tradicional de su cultura de origen:

- 80.Ahmed: no I sólo **las mujeres hacen la comida I prefiero como en Senegal II yo trabajar y la mujer en casa** para hacer la comida I limpiar I cuidar a los niños I así me gusta I es mejor para mí I yo no me gusta hacer la comida
- 81.Ruihao: **pues eres muy vago**
- 82.Ahmed: hacer la compra sí
- 83.Ruihao: **machista**
- 84.Youness: para mí no II en Marruecos todos son machistas
- 85.Ruihao: en muchos países I aquí no I antes sí
- 86.Youness: el hombre trabaja para poder traer dinero I para poder comer I la mujer si no hay dinero no puede hacer nada
- 87.Ahmed: sí I sí claro

Otras respuestas que se han incluido en esta categoría han sido producidas por el itinerario de contraste, la identificación explícita entre texto y cultura africana en el caso de la lectura de *El león Kandinga* (2009):

- 17. Inv.: ¿os ha gustado el cuento?
- 18. Aissatou: NO I no me ha gustado
- 19. Inv.: ¿qué es lo que no te ha gustado?
- 20. Aissatou: pues casi todo II no me ha gustado lo del león II no me ha gustado la verdad II no me gustó que guiará a otros animales para que Kandinga se los comiera II
- 21. Zineb: **no me gusta mucho** II en **África** siempre dicen esto II que lo que tienes I lo tienes que compartir
- 22. Aissatou: este libro me ha dejado sin palabras
- 23. Zineb: este tipo de cuentos no me gustan

6.1.5.-. Categoría emocional

Si bien las corrientes experienciales explican la manera en que los lectores se implican con los textos literarios en su papel como espectadores y cómo utilizan su imaginación y estrategias para construir sentidos, según los datos observados, hemos categorizado aquellas secuencias de la conversación oral en las que el lector inmigrante vincula al texto sus emociones para elaborar significados.

Remitiéndonos al itinerario de contraste, muchas de las respuestas a *Emigrantes* (2007) de Shaun Tan pertenecen a esta categoría.

- 61.Inv.: ¿qué no os gusta?
- 62.Zineb: que es **TRISTE** I no representa es triste
- 63.Aissatou: somos emigrantes

- 64.Zineb: recordar cómo han llegado nuestros padres aquí III mi historia es mi historia personal
- 65.Aissatou: esto ya lo hemos vivido
- 66.Zineb: ya pasó esto I esto ya pasó
- 73.Zineb: esto te deja TRISTE NADA MAS
- 98.Aissatou: lo tienen que conocer otras personas
- 99.Fátima: esta historia ya me la conozco I mi padre quedó en el bosque y comió hojas

La expresión y la manifestación de agrado y/o desagrado hacia el texto, la conexión del texto con las emociones de los lectores participando en la historia y/o rechazando, explicando qué harían si fueran alguno de los personajes, cuestionando, continuando o proponiendo otros finales desde sus puntos de vista personales, serían ejemplos de respuestas que hemos incluido en la redefinición de esta categoría que se aleja de la categoría personal identificada por Sipe (2010). De este modo, hemos desechado las corrientes psicológicas que se enfocan en los procesos psicológicos o subconscientes (identificación vida – texto) mediante los cuales los lectores, de acuerdo a su personalidad o al grado de desarrollo cognitivo, le dan sentido a un texto que se presenta como un estímulo para el conocimiento personal a modo de resolución o esclarecimiento de sus propias vidas.

De manera que, nos ha interesado el enfoque emocional de la educación literaria en la línea de investigación que propone la Doctora Sanjuán Álvarez²⁹ en su tesis: *De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes*

²⁹ La línea de investigación de esta tesis consiste en un análisis de lo que puede significar la experiencia literaria como transformación del lector en sus múltiples dimensiones vitales, afectivas, estéticas y éticas, con una atención especial al lector adolescente, así como una revisión de estas facetas emocionales de la lectura literaria en el ámbito escolar. Tesis doctoral defendida en junio de 2011 en la Universidad de Zaragoza, dirigida por el Doctor Antonio Mendoza de la Universidad de Barcelona y la Doctora Rosa Tabernero de la Universidad de Zaragoza. Una síntesis de este trabajo está publicada en *Ocnos* nº 7, (2011), 85-101.

emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia (2011a). En este estudio se aborda el proceso de lectura en el que se desencadenan no sólo actividades cognitivas sino también emocionales. Para esta autora si la dimensión emocional del aprendizaje es relevante en cualquier situación de aprendizaje, lo es de manera especial en el aprendizaje lector y literario en una doble relación mutua: el papel que las emociones del alumno-lector pueden desempeñar en el aprendizaje literario y, por otra parte, el valor que la literatura puede representar en la construcción de la identidad personal y el desarrollo integral de los individuos (Sanjuán, 2011a: 92-93). Para ello, sigue los constructos teóricos de Rosenblatt (2002), Larrosa (2003), Petit (1999, 2001, 2008, 2009), Chambers (2007, 2008, 2009) –entre otros. Señala Sanjuán que la idea fundamental de la experiencia de la lectura y la dimensión emocional de la lectura literaria deriva en que la literatura:

(...) puede contribuir decisivamente no sólo al desarrollo psíquico del individuo, al ayudarlo a extender la experiencia racional y emocional de sí mismo y de la realidad mediante la actividad creadora de la imaginación, sino también al desarrollo social, pues la literatura constituye una de las herramientas culturales fundamentales para desarrollar una conciencia más lúcida del mundo y de la realidad humana, una conciencia socialmente compartida. (Sanjuán, 2011a: 94).

Sirvan como muestra en esta línea, las respuestas sobre algunos de los poemas del *Libro de las Preguntas* (2006), en este caso los informantes conversan con el poema XLIV “Dónde está el niño que yo fui”:

33.Youness: **se fue**

34.Ruihao: **sigue dentro de ti**

35.Youness: se fue y dentro de ti solo las cosas que recuerdas

36.Ruihao: dentro I SÍ II quiere jugar

Youness: es como está llorando toda su vida

((silencio en todo el grupo))

37.Ruihao: sigue

38.Youness: está **llorando los recuerdos** II el dibujo es la respuesta

Asimismo, la expresión del miedo con “El cumplemuertes”:

4.Inv.: ¿qué os parecería recibir esta carta de cumplemuertes?

5.Binta: a mí me parece que el día de su cumpleaños va a ser el día de su muerte

6.Aissatou: **da miedo**

7.Massamba: el hombre va a ser **preocupado**

8.Inv.: ¿va a cambiar la vida de este hombre’

9.Binta: sí I va a cambiar

10.Aissatou: yo creo que NO hasta que le llegue la hora II sí tendrá miedo pero II

11.Binta: es una broma

12.Aissatou: **le quieren asustar** o algo II pero si quieren asustarle II de sus amigos ninguno es

Las emociones provocadas por el protagonista del texto:

Cristina: **Me da pena** cuando escucho la historia de **Pippi** I Creo que está muy mal que no tienes a nadie en el mundo I está sola II me atrae de Pippi su modo de ser I es muy optimista y sabe mandarse sola

También el color de las ilustraciones mueve el mundo subjetivo de los informantes y sus recuerdos:

26.Aissatou: no me gusta el color II hay **otros colores que te dan brillo** I este tiene brillo pero no me gusta

- 27.Zineb: **el color no me da nada I la forma de contar el cuento no me gusta** I es que el cuento no tiene significado
28.Aissatou: tendrá significado para otros
29.Zineb: no me gusta
30.Inv.: ¿os ha recordado a algo?
31.Aissatou: **a una situación muy desagradable para mí** que viví en **Senegal** III me gustó mucho el cuento del “mancebo”
(Conversación después de la lectura *El león Kandinga*)

En la misma categoría, las imágenes de *Cena de rua* (1999) les llevan a posicionarse dentro de la historia narrada y a expresar desagrado:

- 69.Binta: **mo me gusta pasar la noche en la calle** I no me gusta la historia I no tiene familia I vender en la calle
70.Fátima: porque roba
71.Aissatou: para vivir
72.Binta: y vender en la calle
73.Aissatou: para ganar la vida así II si tú no tienes qué tienes que hacer I robar
74.Zineb: pues te quedas con hambre

6.1.6.- Categoría metafórica

A partir de la revisión de las claves que propone Sipe (2010) sobre la categoría transparente como la participación intensa del lector en la narrativa de la historia, hemos categorizado las respuestas en función de la experiencia estética vivida por el adolescente inmigrante con el texto. Se han identificado aquellas respuestas en las que los lectores se funden con el texto distanciándose de sus mundos cotidianos, de su realidad inmediata. De esta manera, se sorprenden y se emocionan con el lenguaje

literario, aprecian el valor estético de las ilustraciones, expresan el placer que les produce el “cómo se cuenta la historia”, “cómo describe”, y evocan en la discusión literaria aquellas palabras, imágenes y metáforas que más les han gustado de la obra literaria.

Este gusto por el lenguaje literario es expresado después de la lectura del cuento XXXV “Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde” en *El Conde Lucanor*, en relación a los últimos versos del texto. Otras respuestas se refieren a la imagen literaria “el río que tiene su cuerpo” del cuento maravilloso “La mano negra” y, también, el tono y las palabras de *Mi familia* (2006) incitan en el adolescente placer y la asunción del lenguaje:

1. Inv.: ¿qué os ha gustado?
2. Youness: a mí lo que me ha gustado son **las palabras** I por ejemplo dice de **mi casa a la fuente estaba como a dos kilómetros y el sol a millones de kilómetros** I hay muchas palabras parecidas que repite

1. Inv: ¿qué os ha gustado de Mi familia?
2. Massa: **como describe su familia**

Del mismo modo el poder sugerente de algunas ilustraciones, sirva a modo de ejemplo este segmento:

1. Inv: ¿qué os gusta de la cubierta de *El libro de las preguntas*?
2. Kadiatou: me gustan los **dibujos**
3. Aissatou: los dibujos
4. Massa: los peces I el pescador
5. Aissatou: el pescador
6. Zineb: nosotros vamos a pescar preguntas
10. Aissatou: o ¿no?

Algunas de las respuestas se centran en apreciar la estética del libro, las texturas y colores de las cubiertas:

- 11.Aissatou: me encanta esto ((*señala y toca la cubierta*)) **es como si fuera antiguo:: la cubierta**
- 12.Zineb: sí sí **parece muy antiguo**
- 13.Inv.: ¿la estética? II A mí me gusta mucho también la cubierta
- 14.Aissatou: a mí me gusta la cubierta II no sé lo que hay dentro II pero me gusta la cubierta
- 15.Zineb: ¿está escrito con palabras o sólo con fotos?
- 16.Inv.: ((*Leo la frase de la contracubierta*)) esta novela gráfica SIN PALABRAS
- 17.Zineb: otra vez sin palabras (Sobre la cubierta de *Emigrantes*)

Expresiones del tipo: “lo cuenta de una manera muy divertida como si fuera de verdad”, por ejemplo a partir de la lectura del cuento de Nesquens (2000), “Mi sobrina”; nos han llevado a categorizar la clave del **humor** desde estos presupuestos metafóricos:

1. Inv.: ¿os ha gustado *Manolito*?
2. Zineb: me gusta **cómo cuenta la historia**
- 3.Inv: ¿cómo cuenta?
- 4.Zineb: cuenta de manera graciosa
- 5.Aissatou: **graciosa**
- 6.Binta: la forma de leerlo I en voz alta **como si fuera verdad**

En la misma línea, respuestas sobre el “miedo”, la forma de contar la historia que mantiene en suspenso al lector y genera mucha intriga:

- 1.Inv. ¿os ha gustado “El gato negro”?
- 2.Binta: SI::

- 3.Zineb: **la manera de contarlo y el miedo** me gustan los cuentos de miedo I es muy fuerte I cuando mata a su mujer
- 4.Aissatou: todo
- 5.Binta: me gusta pero un poco triste I fuerte
- 6.Zineb: el hombre es muy malo
- 7.Aissatou: ¿era alcohólico?
- 8.Zineb: la mujer aguanta a su marido
- 9.Binta: un poco triste I la forma de leer en voz alta I esos dibujos I me **dan mucho miedo**
- 10.Zineb: **quería llegar al final**

6.1.7.- Categoría creativa

Si para Sipe (2010) la categoría performativa corresponde a las respuestas en las que el lector entra en el mundo del texto con el objeto de manipularlo o hacerlo llegar más lejos con un propósito creativo y lúdico; en el marco de esta investigación, hemos considerado como categoría creativa las respuestas escritas que han surgido a partir del itinerario leído, de la activación del intertexto lector y el andamiaje creado desde el enfoque de lectura (la lectura en voz alta como forma de la oralidad y la discusión literaria). A este respecto han contribuido, como ya se ha mencionado en el análisis inductivo, las teorías de Bruner (2004) sobre el “texto virtual” creado bajo la influencia de la obra literaria, la concepción de Barthes (1978) sobre el movimiento que generan determinadas lecturas hacia la escritura, las orientaciones de Goldin (2006) en lo que se refiere a la palabra escrita en la formación del individuo, la asunción de la escritura desde los postulados de Ong (1987), Meek (2004) y Ferreiro (2007, 2008, 2010).

De modo que esta categoría resultante se presenta como una consecuencia del proceso de recepción del discurso literario.

9.Ahmed: me ha gustado

10.Youness: yo no voy a cambiar nada I está bien como está II también **podemos escribir un cuento** I cambiando las fechas:: I que se enamoran los dos:: II me gusta la palabra I “si no es mi mujer I será mi árbol” II me haces una fotocopia y voy a escribir una historia

11.Yingzi: muy emocional

12.FeiFei: no me ha gustado

(Después de la lectura de “Apolo y Dafne”)

De la lectura a la escritura creativa que surge en la transacción del lector con el texto:

38.Inv.: ¿es un final triste?

39.Aissatou y Zineb: sí

40.Zineb: sí es un final bonito

41.Aissatou: **pero si no se hubieran muerto ¿cómo quedaría esto?** II es que se me acaba de ocurrir ahora *((risas))*

42.Inv.: a partir de ahí II si quieres puedes escribir II ¿qué hubiera pasado si -

43.Aissatou: *((Aissatou interviene acabando el enunciado))* no se hubieran muerto? I ¿lo invento?II **venga a escribir I cada uno su opinión**

(Después de Píramo y Tisbe)

También aquella escritura que se inicia en la oralidad a modo de escritura colaborativa en la que cada participante aporta su imaginación para reconstruir o reescribir una narración conjunta:

32.Binta: **escribimos juntos un cuento**

33.Zineb: si quieren **lo hacemos así** I cuando fueron al campo la cucharilla **se perdió**

34.Binta: **se fue** en el bosque y se perdió I **entonces** la encontró otra dueña

35.Zineb: se encontró con otra familia I pero la trataron muy mal I así se encontró

36.Binta: con un tenedor y se enamoraron
(Después de leer “Mi sobrina”)

Se han tipificado dentro de esta categoría las respuestas en las que los informantes entran en el mundo de la ficción para construir sus posibles mundos con palabras o bien para narrar su experiencia de lectura. Los resultados obtenidos en el primer nivel de análisis de las entradas en el blog, nos han derivado a establecer un marco de **subcategorías** con el fin de interpretar los tres tipos de producciones escritas resultantes desde: *categoría narrativa*, *categoría emocional*, *categoría estética*, *categoría intertextual e hipertextual*.

En lo que se refiere a comentarios personales sobre la lectura de un texto siguiendo los supuestos del “hipertexto dialogante” (Leibbrandt, 2010: 139), interactúan categorías emocionales e intertextuales. A modo de muestra:

Del libro *Bestiario de greguerías* me han gustado los dibujos pero también las greguerías. El más que me ha gustado es la de las vacas porque **dice en la greguería** que ellas aprenden geografía mirándose unas a otras las manchas blancas y negras que tienen. También me ha gustado otra con un loro de una vieja que dice que es su chulo.

Elena (IES. Ramón y Cajal)

A mi me han gustado mucho los dibujos pero también me han gustado algunas greguerías. La que más suena así: "Las serpientes son las corbatas de los árboles", "El loro es el chulo de la vieja".

Georgian (IES. Ramón y Cajal)

Para el análisis de las reescrituras de los “hipotextos” leídos hemos asumido los conceptos de hipotexto e hipertexto de Landow (1997, 2008, 2009), Culler (1998) y Mendoza (2008, 2010). Por lo que nos ha interesado observar cómo se refleja la lectura del itinerario textual –“hipotextos”- en la reescritura digital producida por los alumnos inmigrantes –“hipertextos” en el blog: las huellas del hipotexto en los hipertextos de los informantes, la incorporación de recursos narrativos y estrategias discursivas en sus escritos. Señalamos que en esta propuesta de escritura no había una intención literaria previa, por lo que no podemos hablar de hipertexto de ficción, “hiperficción”. Como ya se ha explicado, optamos por la escritura libre a partir de las teorías de Freinet (1973) en relación al texto libre (Vigo, 2007). De este modo, los informantes inmigrantes –de manera voluntaria- manipulan lúdicamente el hipotexto para usarlo según sus propósitos expresivos y creativos, parece como si el texto funcionase como una plataforma de lanzamiento hacia la creatividad y la imaginación. Un ejemplo de este tipo de producciones escritas, lo encontramos en la reescritura de *Los diarios de Adán y Eva*” de Mark Twain (2010):

El diario de Caín

Cuando yo nací **mi padre me comparaba con los animales** que había en el paraíso. Él creyó que yo era un pez, pero a lo largo del tiempo vio que no me parezco a un pez. Después pensó que era un mono en la forma que andaba. Cuando vio que **se decir algunas palabras** y que me parezco más (a) él se quedó muy alucinado. (D)espués cuando llegó mi hermano Abel que tenía el pelo rojo, yo le enseñaba el **paraíso**. Lo llevaba al parque para que jugara con los animales. Al ser mayor, cuando cumplí 20 años me enamoré de una muchacha muy bonita llamada Ana. Ana era una chica guapísima y graciosa, le gustaba el paraíso. Se parecía un poco a mi madre, cuando llegó con mi padre que **le gustaba poner cada cosa que**

veía en el paraíso un nombre. Me entusiasma su mirada y su cabello largo, **liso como la seda**, ella era la más liada que había visto lo mejor de todo ella me correspondían. Ahora vivo feliz con ella y mis padres.
(Aissatou, IES. Lucas Mallada).

Por último, la interacción con otras comunidades de lectores, las entradas a modo de comentarios de adolescentes, profesores o familiares, responden a la categoría emocional, narrativa e intertextual. A este respecto, el siguiente comentario de otra comunidad educativa sobre la fábula de “Apolo y Dafne” (2007):

Hola, somos unas alumnas de **1º de ESO del Instituto Gaudí de Reus** y también hemos leído la historia de Apolo y Dafne. Nos ha parecido una forma muy original - y terrible- de dar calabazas. Menos mal que el padre de Dafne la transforma en laurel (que es lo que quiere decir Dafne, en griego, según la señorita) y así puede escapar del pesado de Apolo que no la deja en paz.

En realidad, Apolo es víctima de la ira de Venus por sentirse rechazada y esta hace que Cupido lance una flecha con la punta de oro - que enciende la pasión- al dios y otra con punta de hierro -que alimenta el odio- a Dafne. Así nunca llegarán a entenderse. Parece que en eso de las libertades andaban muy mal los dioses clásicos pues con frecuencia eran víctimas del destino. Y a nuestro entender, Cupido debe estar todavía jugueteando con las flechas de oro y las de hierro porque nuestras vidas están llenas de amores imposibles y de moscardones que no te los quitas de encima. Así que entendemos muy bien la fábula.

También **hemos visto una escultura de Bernini** que capta ese momento de la transformación con la chica llena de hojas y cortezas. **Os enviamos la imagen** para que la contempléis y os fijéis en la cara de tonto que se le ha quedado a Apolo.

La profe nos ha leído, además, **un soneto de un poeta del siglo XVI llamado Garcilaso de la Vega** que también resume esta transformación. Por lo visto a los antiguos les impresionó mucho la historia. A nosotras nos parece que tiene un final injusto porque debería ser él el convertido

en árbol ya que la venganza de Venus estaba dirigida a Apolo. Pero dice la profe que así él sufre por no conseguir el amor de Dafne igual que Venus sufrió por su desplante. Pero seguro que el dios pronto se olvidó de ella y se buscó a otra. Lo que decimos, que nos sigue pareciendo injusto. ¡Ah! Y enhorabuena por el blog. Nos ha gustado mucho.

Teresa y alumn@s (IES. Reus)

Para terminar, convendría señalar que estas categorías propuestas para interpretar las respuestas lectoras de los informantes inmigrantes, se combinan con las instancias que asumen los lectores con respecto al texto y las acciones que éstos realizan. De este modo, las instancias nos dan cuenta cómo los informantes se sitúan en relación al texto:

- dentro del texto analizan el texto como un objeto y elaboran una interpretación,
- entre varios textos con el propósito de establecer conexiones intertextuales,
- desde sus culturas de origen confrontando referentes culturales,
- desde el texto transfiriendo y expresando sus emociones,
- dentro del texto desde la distancia, desde la refiguración de la narración leída, y
- sobre el hipotexto reescribiendo sus hipertextos, construyendo mundos con palabras.

Por otra parte, la naturaleza dinámica de las respuestas implica que las categorías se interrelacionen a modo de tres impulsos literarios según Sipe (2010), sin embargo

han sido ampliados en este marco conceptual:

- El impulso hermenéutico lleva a interpretar el significado del texto. Así, confluyen las categorías analíticas e intertextuales.
- El impulso cultural lleva a interrogarse sobre el orden cultural. Categoría cultural e intertextual.
- El impulso emocional lleva a entender la relevancia que los textos pueden tener en las emociones de los lectores, a lo que el texto hace con el lector poniendo en juego sus emociones. Categoría emocional.
- El impulso estético que subyace en la categoría metafórica y creativa da lugar a utilizar el discurso literario como una fuente de “posibilidades narrativas”, el ser humano como relato (Ricoeur, 1996).

6.2.- Aplicación e interpretación de las categorías

El proceso de interpretación se nutre, por una parte, del marco de categorías conceptuales resultantes y, por otra parte, de las creencias de los profesores colaboradores, alumnos y doctoranda; estableciendo relaciones entre estas diversas unidades de significado de acuerdo a las hipótesis sobre las que se ha centrado la investigación. Para ello, no se ha pretendido establecer generalidades sino aportar datos concretos que refuercen la comprensión del hecho estudiado. A este respecto, los resultados obtenidos pertenecen a diferentes momentos y formatos con el fin de ser contrastados entre sí.

El análisis interpretativo de las categorías establecidas para las respuestas orales en la discusión literaria, las producciones escritas de los informantes, y los resultados obtenidos en las entrevistas y cuestionarios a profesores colaboradores y a los informantes, en la triangulación muestra las siguientes variables:

6.2.1.- Aplicación de la categoría analítica y la categoría intertextual

Desde la categoría analítica y la categoría intertextual se refleja la capacidad del informante inmigrante para activar y utilizar su intertexto lector -definido por Mendoza (2001, 2004, 2005, 2006,) como “el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector”, y considerado como un concepto para orientar la formación del lector hacia un conocimiento significativo de la literatura:

La orientación de los más actuales enfoques para el tratamiento didáctico de la literatura sigue las relaciones entre el discurso y el lector. En ese espacio, el intertexto lector adquiere una señera

relevancia porque, efectivamente, promueve los reconocimientos y las asociaciones entre distintos elementos discursivos, textuales, formales, temáticos, culturales, etc., y porque es el componente de la competencia literaria que establece las vinculaciones discursivas entre textos, necesarias para la pertinente interpretación personal. Es necesario ayudar a formar y desarrollar el intertexto lector del niño que comienza a leer, para que sus lecturas constituyan el fondo de conocimientos y, sobre todo, de experiencias literarias. (Mendoza, 2001: 19).

La noción de intertexto, tratado por Kristeva (1969), Van Dijk (1983), Todorov (1975), Riffaterre (1971), Genette (1982), Eco (1987), Mendoza (2001), se vincula a la experiencia que el lector ha adquirido a través de otros textos.

De este modo, el concepto de comprensión lectora se enriquece con la interpretación individualizada que cada lector hace de su propio acto de leer. Tal y como señala Mendoza (2006) citando a Smith (1973): “la posibilidad de aprender a leer se debe a que lo leído significa algo, o más exactamente, significa algo para el lector”. Ese valor significativo se determina mediante las relaciones que establece el propio lector, a través de su intertexto, ya que éste activa la participación personal en la comprensión del texto y potencia el disfrute de la recepción estética como una actividad personal e íntima.

Por otra parte, la vertiente didáctica de la hipertextualidad (Culler, 1998; Mendoza, 2004, 2006, 2008, 2010) constituye un pilar básico en la construcción de un lector activo y reflexivo, y un instrumento para formar al lector inmigrante en el espacio intertextual de la cultura receptora. A este respecto, a la luz de los datos obtenidos, el lector inmigrante va componiendo su “intertexto lector” en español como su segunda lengua a partir de todas las habilidades y estrategias cognitivas que implica

y desencadena el acto de leer (Mendoza, 2004, 2008). Por ejemplo, la relación entre “El gato negro” de Poe (2009) y “El cumpleaños” (1996) por el subgénero del miedo; “Yo dos y tú uno” (1983) y el “Zapatero y el sastre” (1983) en cuanto a la transgresión del orden establecido, “ese hacerse el muerto”; la conexión entre *El león Kandinga* (2009), *Emigrantes* (2007) y *Cena de rua* (1999) por ser “libros sin palabras”, o los nexos de tipo analítico entre el personaje de “Pippi” y “Manolito”.

También debemos destacar la relación entre el corpus utilizado y el bagaje cultural del joven inmigrante; por ejemplo, las conexiones con narraciones orales y leyendas populares de las culturas de origen de los informantes a partir de los cuentos populares y los cuentos de misterio. La evocación a lecturas que algunos informantes habían hecho de los textos clásicos en la etapa de la Educación Primaria en sus países, las relaciones entre *El túnel* o “El cumpleaños” con otros productos culturales como el cine, o las asociaciones entre algunas ilustraciones de *Emigrantes* con cuadros pictóricos que forman parte de su conocimiento del mundo.

En los cuestionarios completados por los adolescentes, aparecen también referencias al itinerario textual cuando se les preguntó por aquellas lecturas que más les habían gustado:

Georgian: A mí me ha gustado mucho el del *Emperador* pero el de **Pippi** no porque estaba un poco loca y por eso.

Cristina: A mí me ha gustado mucho *Pippi* porque era una chica huérfana, sabía todo de la vida y era un poquito loca.

Por otro lado, el lector inmigrante en formación se enfrenta mediante la escucha activa en la lectura en voz alta, a una compleja actividad cognitiva de construcción de

significados que requiere reconocer, relacionar, inferir, y de atribución de interpretaciones, de reconocimiento de elementos, de formas, de usos lingüísticos y de valores expresivos del texto literario. Las respuestas categorizadas desde la corriente textual en la que se incluyen también las correspondientes a la categoría analítica, muestran el proceso cognitivo desarrollado por el adolescente inmigrante en las fases de recepción del itinerario textual seleccionado: descodifica, anticipaciones semánticas, formulación de expectativas, de hipótesis, elaboración de inferencias, identificación de claves, estímulos ofrecidos por el texto sobre sus expectativas, activación del intertexto y la atribución de una interpretación.

Sirva a modo de ejemplo la siguiente cita sobre “Píramo y Tisbe” (2007):

6.Aissatou: ¿qué es eso de Tisbe?

7.Zineb: es el nombre de una chica

8.Inv.: el nombre de una chica

9.Aissatou: ¡Ah!

((Empieza la lectura en voz alta))

((Se detiene la lectura cuando Píramo y Tisbe deciden escaparse))

24.Zineb: que está muerta I conozco una historia II de *Romeo y Julieta*

Estas respuestas categorizadas no sólo reflejan los procesos cognitivos que hemos comentado, sino que también nos conducen necesariamente a reflexionar sobre el ambiente de la lectura donde se han producido. Por una parte, parece que el contexto creado para la recepción de la obra favorece el conocimiento compartido entre los miembros del grupo de lectura, de modo que el desconocimiento de un término por una de las informantes se resuelve con la aportación de los conocimientos de otros. En la misma línea, el fluir de inferencias al hilo de la lectura en voz alta, la expresión libre de

ideas, la relación del texto con otros textos y productos culturales tanto de la cultura de origen como de la cultura receptora.

En este segmento extraído durante la discusión literaria sobre “El cumpliemuertes” (1996), la descripción de esa mujer joven “con un aire de gran señorío”, “el rostro de una palidez extrema”, “los ojos, claros, casi transparentes, ribeteados por un hilito sanguinolento”, actúa como un estímulo textual que provoca un proceso activo de construcción de significados en el que cada interlocutor interviene con sus aportaciones, así se va elaborando una interpretación desde las marcas o indicadores del propio texto:

91.Aissatou: que **la mujer** también tuvo una mala vida ¿no?

92.Binta: sí:: por eso escribe estas cartas

93.Aissatou: para resolver

94.Inv.: ¿a quién representa esta mujer?

95.Aissatou: *((risas))* a Dios

((sobre la mujer))

96.Aissatou: ¿**no podría ser** un fantasma?

97.Binta: ¿un bruja?

98.Fátima: ¿un ángel?

99.Inv.: la dama de blanco y azul

100.Aissatou: ¿un fantasma? II ha tenido un encuentro con su propio destino

101.Fátima: **su destino**

102. Inv.: la dama de blanco-

103.Aissatou: **ES LA MUERTE** II como aparece de blanco II ¿por qué no se cumplió el destino de este señor?

6.2.2.- Aplicación e interpretación de la categoría cultural

La categoría cultural nos lleva a interpretar el modo en el que los lectores inmigrantes utilizan la ficción para interrogar sobre el orden cultural. En este caso, el texto literario se presenta como un elemento cultural que le permite al individuo conocer diversas alternativas y nuevas perspectivas para observar la realidad tomando distancia. La literatura, como creación estética, facilita el intercambio cultural (Mora y Tabernero, 2008: 3) y el acercamiento entre sujetos de diferentes culturas reconociendo relaciones comunes y diferencias, pero también estableciendo vínculos más allá de las culturas. Como una transición del estado monocultural al transcultural favoreciendo la competencia intercultural, si se aplican las ideas de Meyer (1991).

Los dispositivos textuales de la ficción popular: esos finales inconclusos, la superposición de puntos de vista narrativos, el humor corrosivo para afrontar situaciones cotidianas; permiten la construcción de valores y puntos de vista sobre las relaciones que los jóvenes utilizan para entender el mundo y el lugar que ocupan en él. Tal y como señala Sarland (1991; trad. 2003: 145):

Los clichés, sean lingüísticos o narrativos, están (...) repletos de información cultural, y yo creo que el hecho de alentar a los muchachos a que los desentrañen proporcionaría a los maestros y a los propios alumnos una ventana única hacia su cultura como hacia la manera en que el texto en cuestión gira en torno a él e interactúa con él, permitiendo así a los lectores que construyan el significado. (Sarland, 1991, trad. 2003: 145).

La presentación de los personajes como formas generalizadas, como tipos o caricaturas, ofrecen a los lectores categorías vacías sobre las que éstos son libres de proyectar sus propias características. Son las relaciones entre los personajes del cuento

de costumbres lo que les resulta particularmente significativo, las caracterizaciones y las relaciones son sitios de tipificación cultural. Los textos populares están contruidos de tal manera que los lectores utilizan elementos de su experiencia cultural compartida para construir sentido.

Esta dialéctica posibilita el cuestionamiento de los modelos culturales de la sociedad receptora. Para Rodríguez Almodóvar (2008) “la literatura oral es la forma más perfecta de interculturalidad que ha habido y la única”. Explica que el cuento estimula y construye el pensamiento por contrarios, por dualidades y sin pretensión moral ni didactismo. A modo de ejemplo, las palabras de esta informante sobre su experiencia de lectura con el cuento “Yo dos y tú uno” (1983):

Yara: A mi me gustó mucho pero el hombre es muy tonto de decir “que me muero”, no necesitaba una actitud como esta, y también el **machismo** del hombre de decir que la autoridad es de él , bueno sí que es , pero no toda la autoridad , **la mujer también tiene el derecho de autoridad** en la casa.

La imprecisión del tiempo y el espacio, la estructura narrativa fija y simple, la creación de personajes arquetípicos, el tono de presentar el conflicto desde la distancia que ofrece el humor; llevan a los jóvenes inmigrantes a cuestionar referentes culturales y a apropiarse del texto. Después de la lectura de “La mujer mandona”, Yingzi, una joven de origen chino, rechazaba el modelo masculino del cuento:

YingZi: Me gusta el cuento. Este cuento es "El hombre mandón". **Que hombre más listo, pero yo no quiero este hombre para mí. ¿Y tú?**

En otro círculo de lectura, la misma lectura abre un debate sobre el matrimonio polígamo como institución vigente en algunas culturas. En el desarrollo de la

conversación se aprecian diferentes opiniones:

Zineb: es importante **que sea la mujer igual que el hombre**, antes no había igualdad.

Inv.: ¿en Marruecos?

Assaitou: pues **en mi país los hombres se pueden casar con dos mujeres**

Zineb: con tres

Assaitou: pero a algunos sólo les gustan sus esposas más jóvenes

Zineb: por ejemplo ella tiene madrastra

Assaitou: aquí en España es mi madre, la otra está en Gambia es mi madrastra

Inv.: ¿a vosotras os gustaría que vuestros maridos se casaran con más mujeres?

Zineb. lo mataré. Sólo una, sólo yo

Inv.: pero hay culturas que permiten

Zineb: pero esto no es tan bueno, **no me gusta**

Assiatou: **a mí tampoco me gustaría** que mi marido se casara con otra o con dos (...) pero mi padre tiene dos

Por otra parte, el humor del cuento popular permite durante la lectura momentos de relax en los que el dramatismo y la intensidad de la historia encuentran pausas de expansión y de risa colectiva que sirve para cohesionar al grupo de lectura. El humor posibilita la transgresión del orden establecido y abordar temas como la autoridad en el matrimonio, la propiedad privada, el culto a los muertos...A modo de muestras los comentarios sobre el cuento “El zapatero y el sastre” (1983) en el blog:

Zineb: Lo que **me parece divertido** es cuando los ladrones fueron corriendo del miedo porque ellos piensan que son fantasmas el zapatero y el sastre.

Youness: Me gusta el cuento porque es **gracioso y me recuerda al cuento** de "Yo dos y tú uno" porque el zapatero **se hace el muerto** para engañar a la gente del pueblo porque debe dinero y no quiere pagar.

Los arquetipos narrativos abrirían una ventana al lector inmigrante tanto hacia su cultura como hacia la manera en que interactúa con el texto, permitiendo construir un sentido. Desde esta perspectiva, se podrían interpretar las conversaciones surgidas a partir de los textos clásicos –“Apolo y Dafne” y “Píramo y Tisbe” (2007), la pluralidad de lecturas sobre temas universales como la muerte, la mujer en la sociedad, el miedo, el amor, la identificación con los protagonistas de las fábulas y la elaboración de mundos secundarios al texto.

Profundizando en este análisis, el supuesto de Rosenblatt (2002) acerca del poder de la obra a nivel emocional, se refleja con claridad en las respuestas producidas a consecuencia del itinerario de contraste en el círculo de lectura. Como muestra, los recuerdos que despiertan en estas jóvenes *El león Kandinga* (2009) en dos momentos de la conversación:

21. Zineb: no me gusta mucho II en África siempre dicen esto II que lo que tienes I lo tienes que compartir

22. Aissatou: este libro **me ha dejado sin palabras**

30.Inv.: ¿os ha recordado a algo?

31.Aissatou: a **una situación muy desagradable** para mí que viví en **Senegal III me gustó mucho el cuento del “mancebo”**

32.Zineb: “Yo dos y tú uno” II el que me gusta más es “Píramo y Tisbe”

33.Aissatou: a mí me gustó el de la joven rebelde III **este cuento me recuerda a las fiestas de Senegal** que hacían allí **con máscaras** y **me daba mucho miedo** II pero como **te vas acostumbrado::** II y **tienes que aceptarlo**

Si en un principio se pensó que este texto, por la proyección de la cultura africana

y siguiendo los criterios de la oferta intercultural, podría resultar sugerente para los jóvenes inmigrantes, los resultados obtenidos indican cierta incomodidad. Así como con las lecturas de *Cena de rua* y *Emigrantes* que les provocaron reacciones emocionales hasta el punto de solicitar otro tipo de lecturas y, activando su intertexto lector, citaron aquellos textos del copus leído como ejemplos de lecturas que les gustaban. En el caso de *Cena de rua* al mirar la cubierta es muy significativa la expresión de Zineb:

((Fase de prelectura – *Cena de rua*))

1.Inv.: os he traído este libro

2.Zineb: y ¿de qué trata? II **Ojala que no sea de XXX**

3.Aissatou: ((*Mirando la cubierta*)) La bandera de Senegal

4.Inv.: ¿los colores de la cubierta te recuerdan?

5.Aissatou: la bandera

O en el caso de esta informante que en su entrada en el blog para escribir sobre *El túnel* vuelve a expresar su rechazo por el itinerario de contraste:

Aissatou, IES Lucas Mallada: La historia de Anthony Browne me parece agradable cómo lo cuenta el autor, y también cómo lo cuenta a través de las imágenes. Es una sensación muy bonita para mí, que otros cuentos que he leído como “**El león Kandinga**” ese no me gusta en nada.

Tal vez el significado explícito de estas obras, la proyección de la propia experiencia de la migración, la identificación con recuerdos personales, podrían ser algunos aspectos que dificultan una lectura mimética y semiótica, una experiencia de ilusión referencial. Por tanto, podríamos obtener otro indicador a la hora de encontrar

claves para el diseño de un itinerario constructor de identidades.

Estas respuestas culturales contrastan con otras lecturas, por ejemplo en *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo (2004), se aprecia ese valor de la literatura como instrumento de intercambio cultural, como reconocimiento de similitudes y diferencias. En este caso, sobre el tópico de “los mote”:

10.Inv. ¿un mote?

11.Massamba: son bromas

12.Zineb: ya **en Marruecos también I me llaman** de un nombre que no me gusta

13.Binta: **sí por ejemplo Mas**

14.Zineb: cuando te electrocutas

Las creencias de los profesores colaboradores nos sirven en la aplicación de esta categoría puesto que aluden a la literatura como encuentro entre culturas: “la literatura puede ser un punto de encuentro fundamental entre ambas culturas”, “los alumnos se mueven entre dos culturas”, “se añade la problemática de una reconstrucción de las partes más culturales de la identidad”. Estos testimonios coinciden con la idea de Petit de buscar maneras de comunicación entre la cultura de origen y la cultura receptora:

Cuando uno ha sido criado en una lengua y una cultura determinadas, y luego ha tenido que crecer en otras, la capacidad de simbolizar puede haber sufrido daños. Por ello es necesario encontrar formas de comunicar una con otra, de conciliar una con otra. Petit (1999: 94).

6.2.3.- Análisis interpretativo de la categoría emocional y la categoría metafórica

El análisis interpretativo de la categoría emocional y la categoría metafórica nos conduce al concepto de “recibir” la obra literaria de Lewis (2008: 93) a la hora de concretar indicadores para un itinerario constructor de identidades. Para este autor “recibir” implica que el lector se detiene en el contenido de la obra recibiendo el color, la textura, el sabor y el aroma de las palabras. Desde esta noción se han interpretado las respuestas de los lectores a las cubiertas del *Libro de las Preguntas* (2006), *Emigrantes* (2007), las ilustraciones de la obra de Anthony Browne (2001), *El túnel*; las ediciones de los *Cuentos de imaginación y misterio*, de Edgar Allan Poe, ilustrados por Harry Clarke (2009) y *Los Diarios de Adán y Eva*, de Marc Twain y Meléndez F. (2010); cuyas ilustraciones sorprenden al lector, se detiene a mirar y a apreciar **el libro como objeto estético** llegando en algunos casos a jugar con el lenguaje:

5. Kadiatou: me gustan los dibujos
 6. Assiatou: Los dibujos //
 7. Massa: Los peces // el pescador //
 8. Assiatou: El pescador::
 9. Zineb: Nosotros **vamos a pescar preguntas**
 10. Assiatou: o ¿no?
- (Sobre *El libro de las preguntas*)

El poder sugerente y connotativo de las ilustraciones, las texturas en la composición de la cubierta, el paso del tiempo en los trazos de las letras del título, las figuras planas y casi simétricas, mueve los afectos de los lectores. Así se generan inferencias y, a través del conocimiento compartido del círculo de lectura, construyen

significados y asumen las posibilidades lúdicas del lenguaje, en este caso se crea una metonimia: “vamos a pescar preguntas”. Es evidente que la riqueza poética de esta obra, la pregunta como invitación al conocimiento de nosotros mismos, aporta una de las claves hacia ese itinerario constructor de identidades.

Desde esta misma perspectiva de “recibir” la obra literaria como objeto estético y plástico, se podrían interpretar las respuestas a la lectura de las ilustraciones de *Emigrantes* (2007): el poder evocador de los colores, las luces y las sombras recrean una atmósfera que mueven las emociones de los lectores, expresan el placer por las imágenes que leen, formulan inferencias sobre la historia y aportan sus referencias intertextuales (“parece la pintura del barroco”):

- 32.Zineb: **como si fuera silencio** ¿no? hay silencio en la ciudad II mira van en el tren II no quieren separar
- 33.Fatima: la mujer
- 34.Aissatou: ¿su mujer volvió no?
- 35.Massamba: con su hijo
- 36.Aissatou: se fue a otro país III está en el barco comiendo I mirando la foto de su familia II **EL CIELO::: / I ¡qué:: bonito!**
- 37. Zineb: ((risas)) cielo negro \
- 38.Aissatou: **parece la pintura del barroco porque así de negro**
- 39.Zineb: ha llegado a la ciudad
- 40.Aissatou: me gustan los dibujos

Mientras determinadas páginas de la novela gráfica les llevan a una lectura detenida y simbólica de las ilustraciones, en la discusión grupal determinan que la narración les ha hecho recordar su propio proceso migratorio, resonancias a su experiencia vital como hijos de inmigrantes. Así, como consecuencia se produce un rechazo:

97.Zineb: Me recuerdo cuando mi padre en mi país me dijo que tenía que ir a España I tenía 12 años II este libro no me deja pensar

98.Aissatou: **Lo tienen que conocer otras personas**

99.Fátima: **Esta historia ya me la conozco** I mi padre quedó en el bosque y comió hojas

(Conversación grupal sobre *Emigrantes*)

Esta proyección del proceso migratorio del adolescente en la obra literaria, el reflejo que supone para este lector determinados textos, se relaciona con las emociones y los pensamientos que desencadenaron las “distintas mudanzas” del protagonista en “El cumpleaños” (1996). Un informante rumano decía durante la conversación:

A9: **no me gustan las mudanzas** II son un poco **tristes** II si estás aquí y estas contento y te tienes que ir

Inv. ¿te recuerdan a algo las mudanzas?

A9: antes vivía en un piso I ahora en una casa I y luego cuando **me trajeron de Rumania**

Según estos resultados, se derivan lecturas donde los jóvenes inmigrantes puedan objetivar su historia personal evitando que sea evocada directamente, transformando vivencias, elaborando la pérdida y restableciendo lazos sociales y culturales. A este respecto, Petit apunta que los elementos que pueden contribuir a la (re)construcción de la identidad podrían ser:

(..) hay múltiples elementos que contribuyen a la reconstrucción de uno mismo: puede ser una voz que se encuentra en un libro, y con ella una presencia, un ritmo que sostiene y arrulla; o bien un espacio que abre, una “fuga”; o también la posibilidad de obtener una representación, una escenificación distancia de lo que se ha vivido, que reactiva el pensamiento, a veces la conversación; en ocasiones lo que se encuentra es una vitalidad, o un alimento que nutre, o una mirada bondadosa que

devuelve una imagen unificada y valorizada en sí mismo (...). (Petit, 2009: 178).

Sin embargo, en otras líneas de investigaciones (Fittipaldi, 2011), la lectura de *Emigrantes*(2007) se interpreta desde cuatro categorías de respuestas lectoras como claves de lectura: clave mediática, clave realista, clave metafórica y clave personal. Se considera la clave personal como una forma propia de lectura de los alumnos inmigrantes que se incorporan a la sociedad de acogida, ya que les lleva a proyectar sus experiencias personales y a reflexionar sobre el proceso migratorio (Fittipaldi, 2011: 4).

Esta investigación entiende, en el planteamiento inicial y desde los resultados obtenidos, que la clave metafórica y la lectura distanciada reportan la apertura del lector inmigrante al terreno de las posibilidades, a una “escenificación distanciada” de lo vivido. El poder metafórico del lenguaje literario en textos como “Apolo y Dafne” (2007), “Píramo y Tisbe” (2007), “El cumpleaños” (1996), *El libro de las preguntas* (2006), *Mi familia* (2000), -entre otros del itinerario conducido- hacen emerger respuestas del tipo:

10.Youness: **me gusta la palabra I “si no es mi mujer I será mi árbol”** II me haces una fotocopia y voy a escribir una historia

140. Zineb: **la manera de cómo se cuenta::** I cuando la vieja cuenta el cuento al padre del niño que nos cuenta I eso me gusta

123.Massamba: **El ritmo**

127.Binta: **Como fuera verdad**

Estas citas ejemplifican el gusto por esos elementos a los que se refería Petit (2009: 178) en la cita anterior: “una voz”, “un ritmo”, “un espacio”, “una palabra”, “una imagen”. El placer que provoca el lenguaje literario, el desvío poético como una necesidad antropológica y psíquica, la distancia y la transgresión que proporciona la metáfora para construir sentidos. A este respecto, la experiencia estética mueve los deseos del lector inmigrante para apropiarse de los textos leídos en voz alta en el círculo de lectura: “¿puedes hacernos una fotocopia de ese cuento?” (a partir de la lectura de “La mano negra”), “me haces un fotocopia y voy a escribir una historia” (después de leer “Apolo y Dafne”).

Todavía en las producciones escritas de los jóvenes en la plataforma virtual recuerdan y recuperan las frases que les han gustado del texto escuchado: “pálida, estremecida como el mar (...)” (Ruihao sobre “Píramo y Tisbe”); “la pared medianera de las dos casas (...)” (Yingzi sobre “Píramo y Tisbe”); “si desde un principio no muestras quién eres, nunca podrás después, cuando quisieres” (Fei Fei a partir de “Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde”); “Las serpientes son corbatas de los árboles” (Ahmed a partir del “Bestiario de greguerías”); “El creyó que yo era un pez, pero a lo largo del tiempo vio que no me parezco a un pez” (Aissatou sobre *Los Diarios de Adán y Eva*); serían algunas muestras de cómo reciben e incorporan estos informantes las obras leídas.

El sonido y el silencio de la modalidad de la lectura en voz alta también se muestran como aspectos que destacan los jóvenes:

Massamba: Lo que **me sorprendió** es cuando la mujer encuentra al hombre y le dijo que haga lo que quieres sin molestar a la gente por la calle. La forma de leer de Virginia me gusta porque cuando lee **oigo un sonido extraordinario es como las cosas pasan delante de mi.**

Aissatou: **Mientras leía había un silencio, es como si estuviéramos dentro del cuento. Me ha gustado la parte que más me ha gustado es cuando dice el señor: "no voy a esperar la muerte, si la muerte llega en cualquier momento".**

Binta: Me gusta el final del cuento. Me ha sorprendido mucho y me gusta. Lo que más me gusta es la manera que usted cuentas **como si fuera verdad** y realidad, como si pasara cuando tú cuentas el cuento.

Fatima: Yo lo que me ha gustado es **el cambio de voz** de Virginia. Lo que me ha sorprendido es que la mujer que se sienta con él era su destino.

Por ello, la categoría metafórica resultante nos lleva a los conceptos de distancia y metáfora trabajados por Ricoeur (1975, 1996). A la defensa del lenguaje simbólico y metafórico como vehículo privilegiado para acceder a las parcelas de la subjetividad. En el proceso de lectura, el lector es construido en y por el texto, la experiencia estética transfigura lo cotidiano y transgrede las normas admitidas. De este modo, parece de gran importancia señalar la necesidad de distanciamiento, la trasposición afectiva y cognitiva que libera al lector de su realidad cotidiana, el sí mismo puede así decirse refigurado por medio de las configuraciones narrativas. En palabras de Ricoeur: “la propia identidad del quién no es más que una identidad narrativa” (1996: 997), el individuo como relato.

El discurso literario se presenta como una fuente de “posibilidades narrativas” para la (re)construcción de las identidades a través y por medio de la distancia poética. De esta manera, la metáfora -“como si”- deshace un orden para crear otro, el lector “recibe” (Lewis, 2008: 92) la obra literaria para acceder a experiencias distintas en las que las palabras ejercen una coacción muy especial:

(...) las palabras poseen un “color”, un “sabor”, una “textura”, una “fragancia” o un “aroma”. (...) son capaces de imponernos su voluntad y de guiarnos hacia los ámbitos más recónditos de la mente de un personaje. (...) leer (...) es (...) un aspecto del poder que las palabras ejercen sobre nosotros, y, por tanto, un aspecto de su significado”. (Lewis, 2008: 93).

Esta idea también es valorada por los profesores colaboradores los cuáles reconocen el potencial del discurso literario en la formación de individuos reflexivos y críticos.

Estos resultados y la idea de que “todo lo que un hombre conoce penetra y modifica su propia capacidad de expresarse” (Richardson, 2011: 27), nos conducen a la siguiente variable significativa.

6.2.4.- Del enfoque de lectura a la categoría creativa

Las palabras de Daniel Goldin (2006: 105) engloban el sentido y el significado de la escritura, dice así: “la escritura retiene, como una espina, lo que la lectura reactiva”, es decir, en la escritura están las lecturas que el individuo ha interiorizado, la idea de apropiación de la obra literaria se plasma en la escritura, el lector toma palabras que alimentan su escritura, el ser por escrito. Desde las teorías de Bruner (2004) sería ese “texto virtual” que crea el lector bajo la influencia de la lectura, del intertexto lector.

El análisis interpretativo de la categoría creativa implica detenerse en profundizar cómo se activa la escritura de los informantes inmigrantes en el entorno virtual de la investigación, y qué ha contribuido en este proceso. A partir de los datos obtenidos,

consideramos que las distintas fases del enfoque de lectura han ido tendiendo un puente en el lector inmigrante hacia la escritura. Por lo que nos lleva a considerar las implicaciones del enfoque *Dime* (2009) de Chambers que ha aportado flexibilidad y ha proporcionado un andamiaje hacia la escritura cuyos deseos emergen en la oralidad y en discusión literaria.

Ahora bien, hablar de las lecturas, disfrutar y dar sentido a la experiencia de la lectura está estrechamente vinculado con la selección del itinerario textual. La escritura se muestra como consecuencia de una experiencia satisfactoria con la lectura, así se refleja en la siguiente cita. Frente a otro tipo de obras –por ejemplo *El león kandinga* (2009)- con las que no se ocasionó ese movimiento hacia la escritura.

34.Inv.: ¿os ha gustado escribir?

35.Zineb: **si el cuento me gusta** sí I me gusta escribir

36.Aissatou: SI:: cambiar el final III por ejemplo escribir el Diario de Caín

37.Binta: me gusta escribir pero me cuestan algunas palabras

Estas respuestas nos remiten a la idea de Richardson (2011) de que una lectura creativa conlleva una escritura creativa como en los hipertextos de los informantes originados bajo la influencia del hipotexto. Se observan en sus producciones escritas estructuras narrativas del hipotexto, utilizan el intertexto lector, se apropian de palabras, frases y géneros de modo que amplían su léxico y sus estrategias discursivas dando lugar a una escritura más elaborada. Sirvan de muestra los hipertextos creados a partir de la lectura de “Píramo y Tisbe” (2007) y “Apolo y Dafne” (2007): “El último primer rojo”, “El pañuelo manchado de sangre”, “¿Qué hubiera pasado si Píramo y Tisbe no se hubieran muerto?” o “El hombre mandón” originado a partir de “La mujer

mandona” de Almodóvar (1983), la imitación de las greguerías del *Bestiario de greguerías* (2007) de David Vela: “Cuántas estrellas hay en el cielo, más que personas en la tierra” escribe Youness. La continuación del cuento de “Mi sobrina” (2000) como “Perdida en el bosque”; los cambios de los finales de “Loba” (1996) y la creación de antihéroes para “El traje nuevo del Emperador” –entre otros-.

Asimismo, si se comparan dos entradas de dos informantes en dos momentos diferentes de la investigación, se detectan procesos cognitivos en los que han retenido palabras y frases del hipotexto para fijar sus comentarios personales, una mayor reflexión sobre la recepción del texto literario y un discurso mejor estructurado.

Jueves 21 de enero de 2010	Jueves 13 de mayo de 2010
<p>Ahmed: el zapatero y el sastre no me gusta al principio pero me gusta al final del cuento porque zapatero tiene dinero para vivir feliz con su familia. Me recuerda al cuento de "Juan de la Vaca".</p>	<p>Ahmed: Me gusta la greguería que dice: "Las serpientes son las corbatas de los árboles". Me gusta el dibujo porque me ayuda a comprender el texto. Es mi primera vez para ver este libro. Es gracioso, me encanta verla. Este dibujo ha parecido como verlo en la realidad porque las personas ponen corbatas como la serpiente en el árbol.</p>

<p>Jueves 28 de enero de 2010</p> <p>Aissatou: Lo que no me parece bien en el cuento es que el mancebo no debería matar a los animales para asustar a su mujer. Y lo que más me gusta es el último verso como a Zineb. El cuento es muy interesante porque al final el mancebo ha conseguido que su mujer aprenda la lección. Aunque no debería utilizar esas estrategias y propongo podían hablar y resolver la situación. Aquí en el cuento se maltratan a los animales y a la mujer, y esto no debería de permitir. Hoy en día en algunas partes pasan estas cosas.</p>	<p>Viernes 28 de enero de 2011</p> <p>Aissatou: La historia de Anthony Browne me parece agradable cómo lo cuenta el autor, y también cómo lo cuenta a través de las imágenes. Es una sensación muy bonita para mí, que otros cuentos que he leído como “El león Kandinga” ese no me gusta en nada. Pero este cuento me parece a la película de “Alicia en el país de las maravillas” porque lo cuenta a través del túnel, cómo le gustaría reconciliarse con su hermano y eso me gusta porque yo también era así con mi hermano, pero nosotros aún seguimos peleando de vez en cuando.</p>
---	---

También las reflexiones sobre el proceso de escritura de algunos informantes: “cuando estuve escribiendo como estuve en otro mundo me he sentido” (Zineb), son significativas en esta categoría.

Todo ello, insta a una valoración de la escritura como un medio de construcción de la identidad. Las categorías subyacentes de la categoría creativa: categoría narrativa, emocional, estética, intertextual e hipertextual, han servido para interpretar el proceso de construcción narrativo de las producciones escritas de los informantes en el blog. De esta manera, nos hemos centrado en cómo se configuran los escritos, cómo

nombran y modelan sus pensamientos y emociones, y cómo se reflejan los hipotextos leídos en la sesiones. Este proceso ha desencadenado actividades cognitivas de relacionar, asociar, aludir a lecturas, citar, referenciar, reescribir, fusionar para generar nuevas producciones. Se ha observado una mayor complejidad y más grado de elaboración en los comentarios personales, y las huellas del lenguaje de la ficción en la creación de los hipertextos, explorando el mundo de las posibilidades, atravesando otros océanos y otras tierras. Parece que el ser humano necesita apropiarse de recursos narrativos para forjarse y definirse, como dice Ricoeur (1996) somos seres de relato.

Este planteamiento sustenta la teoría de Ferreiro cuando identifica la escritura como marca de identidad: “el ser por escrito” (1999: 118), puesto que la escritura fija un pensamiento, sucede como un acto de interpretación y se trata de un sistema simbólico socialmente constituido. En la misma línea, las tesis de Olson (1994, 1997) constatan el papel esencial de la escritura en el desarrollo del individuo, la escritura conlleva tomar conciencia y distanciamiento, “para vivir y comprender totalmente, no necesitamos sólo la proximidad, sino también la distancia. Y esto es lo que la escritura aporta a la conciencia” (Ong, 1987: 84).

La escritura intensifica el sentido del yo y propicia más acción recíproca consciente entre las personas. Ideas que remiten a la conexión que el blog ha propiciado con otras comunidades de lectores a través de la escritura digital contribuyendo con sus comentarios a la escritura conectiva (LLuch, 2011). Esta perspectiva se enlaza con la definición de Olson (1998) de la cultura escrita como “una condición social; al leer y escribir textos se participa de una comunidad textual, un

grupo de lectores que comparten un modo de leer e interpretar un corpus de textos”. En palabras de Fish se trataría de “una comunidad interpretativa” que se reúne bajo formas de pensamiento colectivamente entendidas.

Estas reflexiones confluyen con las suposiciones de los profesores colaboradores, quienes consideran que la escritura ha tenido consecuencias relacionadas con un mayor nivel de reflexión de los alumnos y con la visibilidad de éstos en la comunidad educativa:

La sección de blog ha sido muy positiva porque pasaban a la escritura, a **otro nivel de reflexión** diferente del oral, utilizaban el español para **expresar por escrito** cosas muy significativas, que además iban a **ser leídas por otra gente**, de aquí y en sus países, una experiencia digna porque importa lo que piensan y lo que sienten, y además es escrito y divulgado en un medio como Internet.

(M^a Jesús de Miguel. IES. Ramón y Cajal, Zaragoza. IES. Conde de Aranda, Alagón)

Sobre estas valoraciones inciden también los propios adolescentes aludiendo a la visibilidad que ha supuesto para ellos su escritura en el entorno virtual:

Elena: a mí me ha gustado escribir en el blog porque así **la gente que nos conoce y sabe que no somos españoles ve como nos expresamos** y como decimos las cosas.

Georgian: a mí me ha gustado escribir en el blog porque así **comprendemos más**, aprendemos más rápido a escribir en español por eso.

Por tanto, a la luz de estos resultados y aunando los constructos teóricos de Meek (2004), la escritura amplía la conciencia del individuo al plasmar su monólogo interior en una forma de lenguaje que se puede inspeccionar, analizar y reflexionar. Se concibe

la escritura como el modo de ordenar e incluso en muchas ocasiones de pensar y dar significado a la vida, como indican autores como Bruner (2002), Olson (1998), Ricoeur (1996), Quignard (2008), la escritura otorga el distanciamiento necesario para el conocimiento de uno mismo y del otro. Por ello, comprendemos la construcción de la identidad como un acto retórico de comunicación y diálogo que se alimenta de la apropiación e incorporación de los recursos narrativos de las lecturas que se leen. Parece, pues, que el sujeto se define a través del intertexto lector, así la identidad se (re)construye en un proceso constante de recomposición de elementos y relaciones discursivas, de experiencias e influencias de orden narrativo. De manera que el lenguaje metafórico se presenta como un medio para la comprensión del individuo, una manera de mirar el mundo, de reescribirlo y habitarlo.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación ha consistido en analizar y reflexionar sobre las posibilidades que podía ofrecer el discurso literario como un medio para la construcción de las identidades de los adolescentes inmigrantes. Para ello, este propósito se concretó en la formulación de los siguientes objetivos generales:

- Aportar un enfoque de lectura y escritura que facilite la construcción de identidades a través del discurso literario en las aulas de español de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Establecer un marco de categorías conceptuales para el análisis de las respuestas lectoras de los adolescentes inmigrantes.
- Proponer claves para el diseño de itinerarios textuales constructores de identidades a partir de las respuestas del lector adolescente inmigrante.
- Analizar la escritura del joven inmigrante como un procedimiento para la construcción de identidades a través del discurso literario.

Dichos objetivos nacían de las hipótesis que han vertebrado y articulado el desarrollo de la investigación. En el análisis realizado en los capítulos 5 y 6 hemos encontrado las respuestas a las preguntas e hipótesis de la investigación formuladas en el inicio del capítulo 4. Así, de los resultados obtenidos se derivan las conclusiones que se refieren a continuación:

- La lectura literaria contribuye a la reconstrucción de las identidades de los jóvenes inmigrantes en los procesos de acogida y aprendizaje del español como L2 en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria. Por ello, es necesaria su incorporación en la praxis educativa de las aulas de español.
- El enfoque “Dime”, basado en los cimientos de la discusión literaria, reporta la flexibilidad necesaria para la formación de lectores principiantes de español como L2. Asimismo, las distintas actividades que se desarrollan en el “círculo de lectura” construyen un andamiaje hacia la escritura como nueva fase que emerge del ambiente de lectura. En este caso, la utilización de las herramientas de la Web 2.0 han permitido el acceso y la participación de los adolescentes inmigrantes a la cultura escrita de la sociedad receptora y, en consecuencia, estos jóvenes se han hecho visibles en la comunidad y han establecido relaciones sociales con otros usuarios.
- El carácter emergente y flexible del diseño de la investigación ha permitido sistematizar criterios para la construcción de itinerarios textuales a partir de las respuestas lectoras de los informantes inmigrantes, objeto de estudio en este trabajo. Por ello, las claves que se proponen surgen de los resultados del análisis de las instancias estéticas y eferentes adoptadas por los jóvenes inmigrantes ante al itinerario textual leído. Se confirman las hipótesis iniciales de esta investigación en lo que concierne a la selección del corpus a partir de criterios culturales, cuestionamiento

de referentes culturales, y criterios estéticos desde los conceptos de distanciamiento y metáfora como una manera de reescribir la realidad y de objetivar la historia personal.

7.1.- La necesidad de la lectura literaria en los procesos de acogida y aprendizaje del español como L2 en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria

La complejidad discursiva del discurso literario ha sido uno de los puntos de controversia en los materiales utilizados para el aprendizaje del español como L2 con alumnos de niveles inferiores al B1 de competencia comunicativa. Por una parte, se refleja en los recelos y las reticencias de los profesores de las aulas de español ante la utilización de textos literarios en las programaciones. Por otro lado, en el contexto educativo se ha priorizado un enfoque comunicativo y lingüístico con el fin de dar respuesta a las necesidades objetivas del alumnado inmigrante relacionadas con la adquisición del discurso académico. Por ello, en esta esfera la literatura ha tenido una escasa presencia.

En algunos estudios precedentes se ha reivindicado la valoración didáctica de los textos literarios en el marco del aprendizaje del español como lengua extranjera (Martín Peris, 2000; Mendoza, 2004c; Lazar, 1993 –entre otros-) fundamentalmente desde dos premisas (Martín Peris, 2000): el texto literario como un tipo particular de uso lingüístico y como estímulo potenciador de los procedimientos de obtención de significado. Por su parte, Mendoza (2004c) amplía estas proposiciones y detalla las cualidades formativas del texto literario:

- Aporta datos de valor cultural, pragmático y sociolingüístico. Además, le permite al aprendiz observar, inferir y sistematizar los referentes pragmáticos.
- Se trata de una modalidad discursiva, caracterizada por los efectos poéticos que suscita su textualización y por indicadores discursivos que marcan su tipología textual.
- Es un referente verbal que se ofrece para el goce, para la recepción estética y para la formación del lector.
- Los textos literarios aportan abundante *input*.
- Sirve de material para estimular la actividad de aprendizaje ya que contiene abundantes referentes lingüísticos, temáticos, culturales.

(Mendoza, 2004c, *RedELE* [en línea] [ref. de consulta: 01/10/2009]).

Según este autor, las actividades formativas relacionadas con la lectura de obras y/o fragmentos literarios no deberían resultar más difíciles que la lectura de un artículo de prensa, un anuncio publicitario o un folleto de instrucciones para el manejo de un electrodoméstico. Para Mendoza (2004c) la lectura y el trabajo con textos literarios tiene un doble interés: por una parte, poseen valor referencial y transmiten unos contenidos que posibilitan al lector la ampliación de su conocimiento del mundo y lo motivan hacia la lectura y, por otra parte, aportan aspectos funcionales, gramaticales, culturales para el aprendizaje de una segunda lengua:

Es evidente que el texto literario, necesariamente, se manifiesta siempre como resultado de un conjunto de usos de la lengua, pues su dimensión lingüística es obvia. Para el empleo de materiales literarios en el contexto curricular y de aula de LE, hay que tener muy presente que ni la literatura ni el discurso literario son necesariamente

sinónimos de complejidad lingüística, ni de arbitrario desvío del uso de la lengua, porque lo cierto es que son muchas las ocasiones que la producción literaria muestra la sencillez expositiva, la esencialidad gramatical y la claridad en su composición. (Mendoza, 2004c: 1).

Estamos de acuerdo con este autor en todas estas características del texto literario en el aprendizaje de una segunda lengua y, a la luz de los resultados obtenidos en este estudio, consideramos que además el discurso literario es un medio para cincelar las identidades de los aprendices. El discurso literario se presenta como una fuente de posibilidades narrativas para el lector inmigrante ya que el poder connotativo y sugerente del lenguaje literario ejercen una coacción en el lector que le llevan a apropiarse de palabras, ritmos, estructuras narrativas y metáforas para incorporarlas en su percepción del mundo y en su capacidad para expresarse.

Lengua, literatura e identidad conforman un triángulo indispensable en los procesos de acogida y aprendizaje del español como L2. Si nos referimos a las necesidades subjetivas del alumnado inmigrante, la sensación de desarraigo que produce el proceso migratorio en el periodo de la adolescencia conlleva la puesta en cuestión de patrones de la infancia, la deconstrucción de significaciones y la recomposición de valores. Por ello, consideramos que es necesaria la literatura, por el papel que desempeña en la construcción del joven ya que le abre aperturas y le posibilita objetivar su historia personal. De esta manera, el libro se muestra como un lugar de producción de la subjetividad del lector.

Estas conclusiones confluyen con los planteamientos teóricos de Bruner (2002) sobre los relatos de ficción, para quien no solo modelan la experiencia del mundo real,

sino que además crean “mundos alternativos que echan nueva luz sobre el mundo real” (2002: 24). La narrativa literaria vuelve extraño lo familiar y traslada la producción de sentido más allá de lo banal, al reino de lo posible.

La literatura en el aula de español se convierte en “un lujo necesario” tal y como decían los profesores colaboradores después del trabajo de campo y los propios adolescentes objeto de este estudio:

(...) me he vuelto a dar cuenta del enorme **poder de seducción** que tiene y como **ayuda a crear una imagen múltiple del mundo**. (José Luis Garrido. IES. Lucas Mallada, Huesca).

(...) **no sólo por el aprendizaje del español, sino también por su contribución en la formación de las personas**. (...) En concreto, ha habido alumnos a los que esta experiencia **les ha abierto realmente mundos**. (M^a Jesús de Miguel. IES. Ramón y Cajal, Zaragoza. IES. Conde de Aranda, Alagón).

¿Crees que esta actividad se tiene que hacer en el aula de español?

Nisrine: **sí porque tenemos que aprender español y cómo hablamos con las gentes españoles**

Elena: (...) aprendemos **como es la gente**

Georgian: (...) aprendemos **más rápido español**

De hecho la literatura fusiona el aprendizaje lingüístico con el cultural y el literario, ya que las narraciones invitan a los lectores a interrogar y conjugar patrones culturales, a establecer puentes entre su cultura de origen y la cultura receptora, e incluso a componer vínculos más allá de las culturas.

Yara da Silveira: A mi me gustó mucho pero el hombre es muy tonto de decir QUE ME MUERO , **no necesitaBa una actitud como esta** , y tambien el **machismo** del hombre , de decir que la autoridad es de el bueno sí que es , pero no toda la autoridad , la mujer tambien tiene el

derecho de autoridad en la casa ! Pero es que la mujer tambien no debía empezar el conflicto o entoces debería haber hablado com mais calma , decir asi: _Marido hoy vamos cambiar , yo dos y tu uno , ¿que pensas sobre eso? y **entrar en un acuerdo !** Pero en este matrimonio yo **crei que deberían divorciarse**, porque se pelean solo por un huevo entonces no deberían seguir, que es imposible ! (Entrada en el blog a partir de la lectura “Yo dos y tú uno”)

Zineb: ¿qué piernas? ¿Por qué es así?

Inv. Esta familia con estas ropas

Zineb: del siglo XX

Aissatou: **de mil novecientos...**

Zineb: mil novecientos 30 I los muebles son antiguos y el pantalón también

Inv. mil novecientos 60

Zineb: **¿por qué todos llevan pescados?**

Inv: ¿qué os has gustado de Mi familia?

Massa: **como describe su familia**

Kadiatou: **los dibujos**

Zineb: es muy fácil de entender

(IES Luca Mallada, discusión sobre la lectura de *Mi familia*)

Como se refería Leibrandt (2007) en su artículo “El discurso constructivista respecto a la recepción literaria: conceptos, críticas y consecuencias”, la literatura contribuye a la reflexión sobre el mundo y forma parte en la construcción social de identidades.

En tal sentido, el análisis de las respuestas alude a tomar en consideración la experiencia vital y lúdica de la literatura, “una experiencia que, precisamente por ser estética, se comporta como alternativa y liberación de la actividad rutinaria” (Sánchez Corral, 1995: 218).

Por otra parte, de este estudio se desprende la metáfora como tropo que permite jugar a “como si”, transgredir el orden establecido desarrollando la capacidad creadora y liberadora del sujeto. El lenguaje literario – y no otro- posee el don de la repetición, de la reflexión pausada, del diálogo interior, personal que suscitan en el lector algunas palabras y frases. La función poética del lenguaje literario genera desdoblamiento, causa extrañeza, mueve y cuestiona la identidad. Este deleite que produce la lectura literaria y el estímulo que ofrece al pensamiento se muestra en respuestas como:

10.Youness: yo no voy a cambiar nada I está bien como está II también
podemos escribir un cuento I cambiando las fechas:: I que se enamoran
los dos:: **II me gusta la palabra I “si no es mi mujer I será mi árbol”**
II me haces una fotocopia y voy a escribir una historia
(En la discusión literaria sobre “Apolo y Dafne”)

41.Aissatou: **pero si no se hubieran muerto ¿cómo quedaría esto? II**
es que se me acaba de ocurrir ahora
(En la conversación grupal después de leer “Píramo y Tisbe”)

7.Zineb: **me río** de este cuento I las cucharas van vuelven *((risas))*

8.Binta: **las cucharas son ¿parejas?** *((risas))*

9.Aissatou: es **gracioso**

10.Zineb: estos cuentos SI

11.Aissatou: pero es gracioso XX

12.Binta: **me gusta lo que dice la madre II** *((risas))*

(En la conversación durante la lectura de “Mi sobrina”)

Se confirma, pues, que la lectura literaria cultiva las emociones y los sentimientos de tal manera que el lector goza estéticamente, labra su subjetividad y se alimenta de las palabras del hipotexto fijándolas, reteniéndolas en su escritura, unas veces para

elaborar sus comentarios personales sobre la recepción de la lectura, y otras para reescribir sus hipertextos que son leídos por la comunidad educativa y por cualquier usuario de la Web 2.0:

Aissatou: (...) Después de meses tuvieron una hija preciosa a la que pusieron como nombre "Tisbe" igual que su madre. Le enseñaron el juego que jugaban ellos cuando eran niños. Decía Píramo yo jugaba "haciendo cálculo y a la vez dibujando con un palo en la tierra", y yo decía Tisbe jugaba con **"treinta y dos leones y veinte antílopes igual a treinta y dos leones con la panza llena"**. Y se ponían a reír los dos junto a su hija.

(Entrada en el blog a partir de la lectura de "Píramo y Tisbe"; la frase subrayada refleja la apropiación del hipotexto).

Youness: **Quiero inventar una greguería**: "Cuántas estrellas hay en el cielo, más que las personas en la tierra".

(Entrada en el blog después de leer el *Bestiario de greguerías*)

Yingzi, IES Goya: Me gusta: "La avispa es la señorita cursi de los insectos". Me gusta este dibujo porque **la avispa parece una señorita guapa de verdad** sentada en el trapecio cogiendo una flor, muy guapa la avispa que **puede ser cualquier mujer elegante y femenina. Cuando he visto esta foto he pensado en mi favorito insecto**, es la mariposa que parece una niña juguetona, cada día juega en el cielo muy divertida.

Con esta investigación, se ha intentado profundizar sobre las posibilidades que ofrece la literatura en las aulas de español como un espacio de construcción de las identidades de los adolescentes inmigrantes. En este contexto, el contenido metafórico de las obras literarias ayuda al joven inmigrante a despertar su imaginación, a desarrollar su pensamiento y le proporcionan marcos de referencia para interpretar el mundo desde la distancia que asegura la experiencia estética con sus tropos, sus figuras

y sus redes de símbolos.

Por ello, es necesario incorporar la lectura literaria en los programas curriculares de español como L2 ya que a través del texto literario el adolescente inmigrante se distancia de lo cotidiano para escuchar el silencio sonoro y retenido de las palabras en la detención del tiempo. Este juego entre lector y discurso literario donde el adolescente inmigrante dialoga con el texto, es trabajado y alterado por el texto, le posibilita reconocerse, construirse, inventarse y reinventarse en un viaje de elaboración de lo propio. A este fin, ha contribuido significativamente el enfoque de lectura y los criterios en la selección del itinerario leído.

7.2.- Propuesta de un modelo metodológico de enfoque para la lectura y la escritura en el aula de español

Una vez que somos capaces de hablar, las historias que nos cuentan responden nuestras preguntas sobre quiénes somos, de dónde venimos y por qué estamos aquí. Escuchamos historias sobre nuestra familia, sobre nuestra comunidad y sobre el mundo; y a través de ellas nos ubicamos en el tiempo y en el espacio y lentamente construimos identidades que llamamos por nuestro nombre. (Chambers, 2007: 66).

La primera hipótesis formulada consistía en experimentar con los grupos objeto de estudio el paradigma *Dime* de Aidan Chambers (2007, 2008, 2009) con el fin de investigar si reportaría la flexibilidad necesaria para la formación de un lector reflexivo y crítico. Por otra parte, si este enfoque podía facilitarnos un conocimiento sobre el discurso literario como un medio para la construcción de las identidades de los

jóvenes inmigrantes. En tercer lugar, modificar las creencias en lo que concierne al discurso literario como modalidad discursiva compleja por su valor connotativo y sugerente.

El análisis interpretativo de las respuestas de los informantes muestra la utilidad y adecuación de “Dime” en la recepción de la obra literaria por parte del lector inmigrante. Esta propuesta crea el ambiente de lectura –círculo necesario- potencialmente significativo y constructor de sentidos para estos jóvenes que se inician en la lectura de textos literarios en su segunda lengua. La flexibilidad de este paradigma de lectura ha ido edificando en los distintos grupos de lectura un andamiaje lingüístico e interpretativo en la formación de un lector más reflexivo, activo y creativo.

El círculo de la lectura (selección, lectura y respuesta) resulta metodológicamente muy apropiado con jóvenes inmigrantes puesto que constituyen una comunidad interpretativa que les lleva a comentar, conversar, expresar y compartir la experiencia lectora en un espacio abierto a las emociones y en el que discuten sus posibles construcciones con los otros.

Los datos resultantes del análisis nos conducen a proponer un modelo de enfoque de lectura cuyas claves son las siguientes:

- La lectura en voz alta como una forma de la oralidad.
- La discusión literaria.
- La escritura libre en el entorno virtual como propuesta que surge en el círculo de lectura.

La lectura en voz alta. La oralidad

Una de las claves fundamentales en las sesiones de lectura ha sido la lectura en voz alta por parte del profesor *–facilitador–* a los alumnos inmigrantes que escuchan sin tener el texto delante de ellos. Esta modalidad de lectura originó sorpresa en muchos informantes:

Binta: Lo que me gustó es leer des cuentos. Contar historias del pasado.

Me sorprende mi primera día de clase con mi profesora que estabame de leer des cuentos con mucho gusto con sus alumnos.

Se trata de una forma de encuentro entre el texto y los oyentes inmigrantes a través del lector nativo *–facilitador–* quien ayuda a tender un puente entre la oralidad y la escritura. El alumno inmigrante al escuchar al nativo leyendo en voz alta, se relaja, no se siente amenazado, está protegido por la competencia del nativo.

La lectura en voz alta no sólo provoca placer en el adolescente inmigrante sino que le permite almacenar y apropiarse de las palabras que escucha, y este proceso de apropiación se refleja en la expresión de sus opiniones y en la escritura de sus propias historias en la plataforma virtual.

Por otro lado, esta experiencia de compartir la lectura influye en el proceso de aprendizaje de la lengua, así se refleja en estas citas de los jóvenes objeto de estudio:

Nisrine: **Me gusta la lectura en voz alta por saber cómo leen las gentes que saben muy bien español.** Me gusta que nos juntemos todos en clase y Virginia nos lee cuentos y nosotros hablamos y discutimos.

Binta: Lo que más me gusta es la manera que usted cuentas **como si fuera verdad y realidad**, como si pasara cuando tú cuentas el cuento.

Del mismo modo, los informantes de la Biblioteca Municipal –donde no se aplicó como ya se ha comentado en el diseño de la investigación este enfoque- demandaban la lectura en voz alta por parte del *facilitador*. Observamos durante el trabajo de campo que muchos informantes se enrojecían y hacían un esfuerzo considerable cuando se les pedía que leyeran en voz alta un texto que finalmente no comprendían.

En consecuencia, se confirma la premisa de Chambers (1991; trad. 2007: 84) en lo que se refiere a la apropiación no sólo simbólica sino también material del texto leído en voz alta cuando el lector ha disfrutado de la narración. En este estudio, algunos alumnos solicitaron fotocopiar determinados textos para llevárselos a sus casas. En otras ocasiones, la lectura fragmentada de un texto motivaba a seguir leyendo otros capítulos de la obra, y en algunos círculos los alumnos decidieron buscar información sobre el escritor o el ilustrador como sucedió con el *Bestiario de greguerías* (2007), *Mi familia* (2006) o *El libro de las preguntas* (2006). Tal vez aquí tendríamos una de claves en cuanto a la formación de hábitos lectores en los adolescentes.

Esta modalidad de lectura por la gratuidad y los efectos que produce en el alumno inmigrante, el silencio y la soledad como cualidades valoradas por los informantes del estudio para introducirse y viajar al mundo de las ideas y de las emociones que llega de otro lugar y de otro tiempo, puede servir como base para aproximar y preparar al lector principiante de español en la lectura de textos literarios de su segunda lengua.

De acuerdo con Ong (1987), la oralidad es la primera experiencia del lenguaje a la que se enfrenta el individuo y todos nos iniciamos en la cultura escrita a través de los

relatos que nos leen en voz alta. Por ello, esta concepción de la oralidad resulta muy pertinente en esta investigación puesto que algunos de los informantes proceden de culturas orales en las que la oralidad constituye una forma de comunicación y de pensamiento, y la palabra se concibe como sonido y como acontecimiento tal y como se refería este informante:

Massamba: (...) me gusta porque **cuando lee oigo un sonido** extraordinario es como las cosas pasan delante de mí.

La discusión literaria

Las cuatro preguntas básicas que han orientado la conversación después de la lectura en voz alta: ¿qué te ha gustado del texto? ¿qué no te ha gustado? ¿has encontrado algo extraño, nuevo en el texto? y ¿te ha recordado a algo? generan –unido al papel del *facilitador* quien sugiere un diálogo conversacional– un proceso dinámico de recreación y unos cimientos para el desarrollo de las competencias de lectura en español como L2 de unos lectores que necesitan construir su intertexto en el espacio de la cultura receptora. Estas preguntas se han interiorizando sesión tras sesión con la aplicación del enfoque, de modo que el *facilitador* intervenía menos y eran los propios miembros del círculo de lectura quienes dinamizaban la discusión, construían significados con las aportaciones de cada informante que compartía sus inferencias sobre el texto leído, y de manera cooperativa generaban nuevos sentidos a modo de una comunidad interpretativa.

Estas conclusiones nos remiten a la investigación de Mercer (2000) en *Words and Minds*, donde se aborda el uso del lenguaje para pensar juntos, la relación entre la

actividad social de la comunicación y la cognición individual. Este autor plantea la función del lenguaje como un instrumento para pensar colectivamente, para “interpensar” –concepto con el que denomina el hecho de que mediante el lenguaje no sólo se comparte información o se intercambia, sino que también se alteran las comprensiones de los participantes sobre un tema. Los jóvenes inmigrantes en la conversación grupal, al escuchar determinadas argumentaciones de otros interlocutores, modifican sus perspectivas, sus puntos de vista, amplían sus interpretaciones e incorporan nuevas palabras en su discurso. Asimismo, otra de las claves aportadas por la discusión literaria se refiere al desarrollo de conversaciones exploratorias como una manera eficaz de emplear el lenguaje para pensar colectivamente. Según Mercer la conversación exploratoria se define como:

La conversación exploratoria es aquella en la que los interlocutores abordan de una manera crítica pero constructiva las ideas de los demás. Se ofrece información pertinente para su consideración conjunta. Se puede rebatir y apoyar propuestas, pero dándose razones y ofreciéndose alternativas. Se busca el acuerdo como base para el progreso conjunto. El conocimiento es explicable públicamente y el razonamiento es visible en la conversación. (Mercer, 2000: 131).

Sirva de ejemplo esta secuencia antes de comenzar la lectura de “La mujer mandona” de Rodríguez Almodóvar (1983) en la que se discute de manera constructiva sobre la autoridad en el matrimonio y el reparto de tareas. Conforme avanza la conversación, se producen cambios en los referentes culturales, se intercambian opiniones sobre el tema de la igualdad entre el hombre y la mujer. Por otra parte, se aprecia una menor intervención de la doctoranda para guiar la discusión:

Inv: Vamos a leer “La mujer mandona”. ¿Qué os sugiere este título?

Ahmed: la mujer que **manda en casa**

Youness: **manda en casa porque** es más fuerte que su marido

Ahmed: siempre **creo que marido** debe dirigir la casa I sí

Youness: una mujer mandona I **nadie puede hablar con ella porque es fuerte** I todo lo tiene ella

Ahmed: va a mandar en su casa **porque** su marido, I qué le pasa a su marido I primero **hay que saber qué le pasa a su marido**

Inv: hay que saber

Ahmed: **¿por qué ella manda en su casa?**

Inv: ¿tal vez la autoridad la tiene la mujer?

Ahmed: **aquí si está bien pero en mi país no**

Inv: ¿quién tiene la autoridad en país?

Ahmed: el marido

Ruihao: el hombre y la mujer, los dos tienen en China, en unas casas los hombres, en otras las mujeres

Yingzi: fuera de casa los hombres, pero **en la casa la mujer**

Ahmed: **Escúchame** I Mujer dirigir I pero en cosas de casa como hacer la comida I para comprar I es mujer II para papeles I el dinero I todo es del hombre I pero hay cosas para los niños I para comprar cocinar I todo la mujer

Inv: ¿Puede la mujer en una familia tomar decisiones económicas?

Ahmed: el marido

Ruihao: no I **tiene que ver con su inteligencia** I quien es más inteligente

Youness: **porque** el marido fue a coger el dinero del banco y si hay intenta robarle no va a dejarlo

Ruihao: **hay que ver quien es más listo**

Youness: listo

Ahmed: **pero yo quiero decir que todas las cosas sólo la mujer no I mitad y mitad**

Yingzi: **mitad y mitad** I y las cosas más importantes I los dos juntos I tomar decisiones importantes los dos juntos

Cada discusión literaria implica un proceso de colaboración en el que se negocian significados y se movilizan conocimientos comunes. A este respecto, para Mercer (2000: 23) “la experiencia conjunta conforma lo que cada participante piensa y dice en un proceso dinámico en forma de espiral”, por lo que el producto de una conversación suele ser el logro de un conocimiento nuevo.

De igual forma, las creencias de los profesores consideran que la discusión literaria facilitó y potenció el desarrollo de las competencias orales de los alumnos para expresar ideas y construir conocimientos y significados conjuntamente:

La **capacidad de recordar y evocar** lo leído es muy buena porque se reconstruye de forma individual y en grupo.

El **diálogo entre todos** es fundamental porque **se ayudan entre sí a comprender mejor y valorar**. Los más tímidos se sueltan. Entre todo **reconstruyen las historias**. Esa **tertulia resulta integradora**. (Elena López. IES Goya, Zaragoza)

(...) me he dado cuenta de que **ofrecer textos a los alumnos y debatirlos es suficiente labor y da muy buenos resultados**. Muchos profesores creo que hemos olvidado que es así de la manera que empezó nuestra relación con el libro. (José Luis Garrido. IES Lucas Mallada, Huesca)

(...) importa lo que sienten, importa lo que piensan, **se les escucha, se construyen interpretaciones con ellos, se comenta con ellos, (...) y esto también es una clase de español** porque de repente el español significa. (M^a Jesús de Miguel. IES. Ramón y Cajal, Zaragoza. IES Conde de Aranda, Alagón)

En esta investigación el diálogo se muestra como un método de conocimiento y la discusión literaria como un punto de encuentro entre jóvenes de culturas heterogéneas a través del intertexto lector. Este resultado obtenido nos lleva a proponer la discusión literaria como un espacio para desarrollar el **discurso intercultural** tal y como lo

entiende Aguado (2009) en relación a generar espacios sociales regidos por normas de negociación y creatividad conjuntas. En la misma línea, Meyer (1991) habla de crear **espacios transculturales** en el que las culturas establezcan vínculos desde los principios de cooperación y comunicación. Esta comprensión adquirida por el alumno le permite reconstruir su propia identidad.

Por ello, la discusión literaria sería un ejemplo de **transculturalismo** a través del bagaje personal de cada receptor o del intertexto. El tercer nivel que identifica Meyer de adquisición de la competencia intercultural en aprendices de segundas lenguas, se consigue en el círculo de lectura como espacio propicio para el **discurso transcultural** entre jóvenes de diferentes lenguas y culturas de origen que comparten un hecho en común, la recepción del texto literario.

Esta clave de lectura aporta aspectos significativos en lo que concierne a las relaciones entre individuos de diversas culturas, consideramos que el intercambio que se produce a través del intertexto lector genera en el círculo de lectura nuevas configuraciones culturales.

La escritura libre en el entorno virtual

La escritura libre en el blog ha sido susceptible de proporcionar significados sensoriales que han desembocado en la invención de universos imaginarios por los miembros de la comunidad virtual, que se definen y constituyen como “jóvenes inmigrantes de diferentes aulas de español de Aragón que utilizamos este blog para "abrir otros mundos posibles". Agradecemos tu visita”. (Perfil del blog creado por los informantes).

Estos adolescentes, a través de la comunicación “asincrónica, crearon una **comunidad interpretativa** para compartir impresiones, comentarios e interpretaciones sobre las lecturas leídas, y así transformaron la lectura en una experiencia compartida. De esta manera el blog ha supuesto un nuevo medio de comunicación, de pensamiento colectivo y de visibilidad de estos jóvenes.

La plataforma virtual ha sido una herramienta dinamizadora para la lectura y la escritura libre de los informantes, quienes se han convertido en usuarios de la cultura escrita de la sociedad receptora: una “identidad colectiva que se celebra en comunicación virtual con “los otros” (Lluch, 2007: 8). Incidimos en la **visibilidad** que el blog ha proporcionado a los jóvenes inmigrantes, por una parte, la interacción con otras comunidades textuales compartiendo comentarios sobre la experiencia de la lectura; por otro lado, la creación de un **espacio transcultural** en el que **el adolescente se hace visible** en la sociedad receptora a través y por medio de su escritura, “efectuándose y afectándose por medio de ella” (Barthes, 1987: 32). A este respecto, el **intertexto lector** se muestra como un vínculo entre los adolescentes tanto inmigrantes como autóctonos y como un elemento fundamental en el constante devenir de construcción de sus identidades narrativas en tanto que incorporan sus lecturas a su visión del mundo.

De igual forma, se observan marcas de la **narración oral** en la escritura (Lluch, 2010: 120-121), y las producciones escritas del blog reflejan la interiorización y apropiación de los esquemas narrativos de las lecturas como una forma de retener la lectura en la escritura. Estos jóvenes se convirtieron en exploradores verbales

rastreando las ilimitadas posibilidades lúdicas y simbólicas del lenguaje. De este modo, adquirieron conciencia lingüística de los mecanismos y recursos expresivos que utiliza el discurso literario, desarrollaron un mayor nivel de abstracción y de reflexión.

En este sentido, la escritura tiene el efecto de intensificar el pensamiento descontextualizado y abre posibilidades hacia construcciones discursivas más complejas. La palabra escrita es un instrumento para distanciarse, dar sentido y construirse. En lo cierto estaba Goldin (2006) cuando afirmaba:

El lenguaje no sólo es un instrumento con el que los hombres nos comunicamos, sino una herramienta con la que nos construimos a través de diversas prácticas discursivas, banales o sublimes, utilitarias o placenteras, privadas o públicas: nombrar al mundo, reclamar u otorgar afecto, dialogar, fijar o discutir precios, contar o escuchar historias, escribir o leer anuncios, cartas o instrucciones, interpretar documentos, rezar o debatir.

Estas y otras prácticas nos constituyen. Desde esta perspectiva la escritura no es meramente la codificación de lo oral. Es una representación del lenguaje que posibilita o potencia ciertas operaciones que no forzosamente se ciñen a la función comunicativa. (Goldin, 2006: 106).

Las hipótesis que nos planteábamos sobre la escritura como vía de acceso a la cultura escrita de la sociedad receptora y como un medio para la reconstrucción de las identidades de los adolescentes inmigrantes se confirman, pero además aportan variables muy significativas en lo que concierne al papel que ejercen las herramientas de comunicación de la Web 2.0 en cuanto a hacer visibles a los jóvenes.

En esta investigación ha sido la escritura en el blog la que ha posibilitado la visibilidad de estos adolescentes en la sociedad de acogida, se han hecho visibles con su escritura, el “ser por escrito” tejido con las huellas y los ecos de las lecturas

realizadas.

Por lo tanto, la lectura en voz alta, la discusión literaria y las herramientas de comunicación de la Web 2.0, se muestran en esta investigación como parámetros a tener en cuenta en los procesos de acogida y de aprendizaje del español como L2.

7.3.- Claves para el diseño de itinerarios textuales constructores de identidades en los procesos de acogida

(...) la escuela puede mostrar en las prácticas renovadas de la clase de Literatura, el papel fundamental de la lectura literaria en la construcción de la identidad así como en la elaboración del sujeto cultural. Para ello hay que apostar por compartir los conocimientos, comparar las interpretaciones de los textos promocionando obras cuya elección favorezca, por un lado, el acceso a lo simbólico y, por otro, el acceso a un placer de leer basado en una doble postura ante la lectura: lectura mimética y semiótica, es decir, experiencia de la ilusión referencial por una parte, pero también la satisfacción de distanciar el texto mediante la discusión (...) (Butlen, 2005: 149).

Butlen (2005) ilustra con claridad el fin último que debería alcanzarse con la selección de textos literarios: favorecer el acceso al mundo de lo simbólico y el placer de la lectura mimética y semiótica. Para que este objetivo se consiga, este autor menciona el distanciamiento que confiere la discusión literaria y, por nuestra parte, proponemos –según los resultados obtenidos- la escritura del lector que se origina con la lectura activa y creativa de la obra literaria.

Una de las aportaciones de este trabajo corresponde al marco de categorías diseñado para interpretar las respuestas orales y escritas de los informantes inmigrantes en relación al corpus seleccionado, sistema que ha resultado de gran utilidad para la concreción de criterios y claves en la selección de un itinerario constructor de identidades.

En este sentido, el marco teórico nos instaba a buscar un itinerario que promoviera en el adolescente inmigrante aperturas con escenarios, personajes, lugares y tiempos que no remitieran a la realidad inmediata, espacios en los que la imaginación del lector pudiera proyectarse, un corpus que le posibilitara unos marcos de interpretación del mundo y una construcción simbólica de la realidad.

Nuestro interés se centró en trazar un itinerario de lecturas donde se priorizase la función evocativa de la lengua, que a su vez es la suma de otras tres funciones: la función simbólica, la función afectiva y la función lúdica.

El carácter emergente del diseño de la investigación facilitó la realización de las siguientes acciones durante el trabajo de campo: planificar, experimentar, reflexionar, evaluar y modificar el itinerario a la luz de las respuestas obtenidas por los lectores inmigrantes ante el corpus seleccionado. Por ello, el itinerario textual de la segunda fase de la investigación permitió contrastar las hipótesis iniciales y confirmarlas como muestran los resultados del análisis. Títulos por tanto como *El león Kandinga* (2009) de Boniface Ofogo e ilustraciones de Elisa Arguilé; *Cena de rua* (1999) de Ángela Lago y *Emigrantes* (2007) de Shaun Tan –por poner algunos ejemplos- son lecturas para otro tipo de receptor según indican la categoría cultural y la categoría emocional subyacentes en el marco de este estudio.

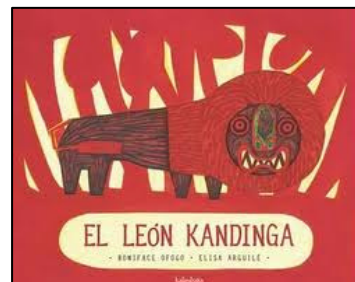
19. Inv.: ¿Qué es lo que **no te ha gustado**?

20. Aissatou: **pues casi todo** II no me ha gustado **lo del león** II no me ha gustado la verdad II no me gustó que guiará a otros animales para que Kandinga se los comiera II

21. Zineb: no me gusta mucho II en África siempre dicen esto II que lo que tienes I lo tienes que compartir

22. Aissatou: este libro **me ha dejado sin palabras**

23. Zineb: **este tipo de cuentos no me gustan**



9. Zineb: **Lo sabía** \

10. Aissatou: ¿Sabías **qué**?

11. Zineb: Que **va a tratar como** III

12. Binta: **¿Por qué lo has traído?**

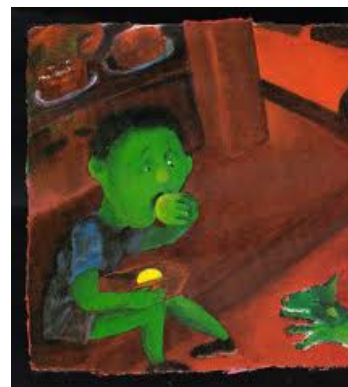
13. Zineb: ¿Cómo vamos a entender a través de la imagen?

14. Aissatou: Viendo

15. Fátima: Coches I un niño está paseando entre los coches en una carretera II un diablo

16. Zineb: **¿No hay palabras?**

17. Fátima: Quiere comer al niño



Aissatou: Me provoca **tristeza y recuerdos muy malos**. Me gusta la estética del libro. El libro **lo recomiendo a otras personas** que no han viajado.

Zineb: **Me recuerda el dolor** que han sufrido nuestros padres cuando han llegado a España. No me gusta porque me recuerda de tristeza y nada más.

Massamba: Me gusta para **que lo lean los que no han salido** hay que conocer el mundo.



Estas lecturas supusieron para los adolescentes inmigrantes recordar sus proyectos migratorios y resonancias muy directas a su experiencia vital como hijos de emigrantes. La identificación explícita entre texto, cultura y vida personal del joven inmigrante se muestra como variable significativa en la selección de obras para jóvenes inmigrantes.

Del mismo modo, a partir de la aplicación e interpretación del marco de categorías conceptuales, proponemos seis claves que servirían de guía para diseñar itinerarios textuales constructores de identidades en los procesos de acogida:

- **El cuento popular**
- **Las reescrituras de los clásicos**
- **El subgénero del suspense y el miedo o terror**
- **El libro como objeto estético**
- **La ilustración como lenguaje y estrategia narrativa**
- **El humor en la LIJ**

En primer lugar, estas claves responden a las hipótesis iniciales en lo que concierne a la búsqueda de otras líneas temáticas menos centradas en obras sobre la proyección explícita de la migración, y más en priorizar el distanciamiento vida/lector a través de textos en los que el adolescente inmigrante fabrique sus propias metáforas. En segundo lugar, nos preocupaba el discurso colonial que se puede desprender si se encasilla al lector inmigrante en un determinado corpus literario por su condición de ser emigrante. A este respecto, se han intentado utilizar variables distintas de las habituales en la configuración del corpus aplicado. Se trata de variables menos temáticas y más sujetas a la categoría metafórica que propugna una lectura distanciada. Así, a continuación se explican las seis claves resultantes del estudio y algunos

ejemplos de posibles obras literarias que contemplan dichas variables.

- **El cuento popular**

La percepción del mundo, y por tanto su conocimiento, está profundamente mediatizada por los textos narrativos de carácter oral que encontramos a lo largo de nuestra experiencia. En el lenguaje de los viejos cuentos hallamos siempre un contenido metafórico que nos lleva hacia otra realidad: aquella que nos encamina hacia otros destinos, nos permite imaginar viajes utópicos y pensar otros mundos que, sólo porque somos capaces de imaginarlos, ya están en éste. (Manila, 2010: 13).

El contenido metafórico y simbólico del lenguaje de los cuentos populares encamina al lector a otros destinos posibles, tal y como reflejan las categorías intertextuales y culturales obtenidas en esta investigación. La literatura popular construye a través de símbolos la realidad y, por ello, no podemos prescindir del cuento:

Cuando esa tradición oral se desmorona, y en algunas sociedades este fenómeno sucede con tanta rapidez que una tradición oral que se desvanece no es reemplazada a tiempo por libros, por relatos escritos, muchos niños quedan expuestos a crecer sin los cuentos. Y, esencialmente, aquello de lo cual no podemos prescindir es el cuento, sin importar si se encuentra escrito o se transmite oralmente. (Gaarder, J., 2003 en *Imaginaria*, 106).

En muchas ocasiones, los cuentos populares sí forman parte de la experiencia lectora del joven inmigrante, ésta se ha producido a través del lenguaje de las

imágenes. El cuento tradicional es una manifestación cultural dentro de los modelos de la creación literaria y resulta ser un modelo intertextual que reproduce un esquema discursivo básico y arquetípico (Mendoza, 2004).

Los cuentos son historias tradicionales comunes a diversos pueblos y culturas que expresan y satisfacen una serie de capacidades y necesidades propias del ser humano de cualquier época y lugar: la imaginación y la fantasía, el misterio y la atracción por lo maravilloso y desconocido, la expresión de emociones, la distracción y el entretenimiento... Por otra parte, el lenguaje de los cuentos es universal y, por ello, se convierte en uno de los elementos de conexión entre culturas:

Our knowledge of archaic folklore, thanks to Vladimir Propp's and Albert Lord's pioneering work, suggests one other thing about early stories: they were a staple in marking special occasions and, on such occasions, were told by recognized storytellers (...) Skill in storytelling is recognized and honored in even the simplest societies. And the skill has a formal structure that goes beyond mere expressiveness". (Bruner, 2002: 97-98).

Según Rodríguez Almodóvar (2005), los cuentos populares conforman un texto infinito que constituye uno de los proyectos literarios más completos y ambiciosos de la humanidad para dotarse de un modelo narrativo con el que pudiera abordar sus preocupaciones más primarias. Representan, además, el eslabón perdido que ha permitido reconstruir, a través de la transmisión oral, la historia de la cultura. Esta narrativa facilita la comprensión tanto de los conflictos básicos de la sociedad como los de cada individuo.

De esta manera, Rodríguez Almodóvar (2006) afirma que la literatura oral es la forma más perfecta de interculturalidad que ha habido y la única, porque los cuentos tienen el mismo fondo narrativo, y en la adaptación a cada lugar, tienen su sabor propio. Por lo tanto, significa que el idioma ha sido lo de menos, es la historia la que ha importado y perdurado. Los mensajes que nos transmiten los cuentos son contemporáneos, proyectados sobre un trasfondo cultural que podría haber sido la cultura verdadera que se truncó en el momento en el que las religiones se apropiaron de la cultura, convirtiendo lo simbólico en sobrenatural.

Este estudioso, en la celebración del Día del Libro Infantil (03/04/2008) en Zaragoza, volvía a recordarnos que el cuento no sólo forma en valores, sino que prepara la mente para entender mejor el mundo; citando a Machado decía: “estimula el entendimiento”. Así, la pedagogía natural del folclore construye el pensamiento por contrarios, por dualidades y sin pretensión moral ni didactismo.

Los dispositivos textuales del cuento popular: argumentos breves con una trama sencilla, pocos personajes y por lo general esquemáticos, acción escasa pero muy concentrada, estructura tradicional (planteamiento, nudo y desenlace), la repetición de los principios y finales, la atemporalidad, el humor corrosivo para afrontar situaciones cotidianas; todas estas características propician la interacción del lector inmigrante con el texto activando su intertexto, apropiándose de esquemas narrativos y asociando elementos discursivo-textuales y lingüísticos-pragmáticos.

El cuento embarca al lector inmigrante en un viaje hacia un mundo maravilloso, para después, al final devolverlo a la realidad de la manera más reconfortante. Tal y como sugería Meek (2004), el cuento popular es un medio para descubrir las formas de

decir y de contar que permiten saber quiénes somos:

(...) al igual que el acto de nombrar, depositamos nuestra confianza en las narraciones para ordenar selectivamente las cosas del mundo. Al igual que el acto de nombrar, el decir historias es un hábito universal, una parte de nuestra humanidad común. Hasta donde sabemos, todas las culturas tienen formas de relatar. La narración es parte de nuestra conversación, de nuestros recuerdos, de nuestros planes, de nuestros deseos, de nuestros miedos. Todos, jóvenes y viejos, contamos cuentos tan pronto como empezamos a explicar o describir acontecimientos, acciones, sentimientos y motivos. (...) No sólo nos enriquecemos con los cuentos; también sobrevivimos gracias a que los contamos y recontamos, como historia, descubrimiento e invención. (Meek, 2004: 151-152).

Por ello, el cuento popular ofrece en su discurso claves sobre el tipo de relato e introducen al lector inmigrante en el mundo de la ficción. En este sentido, el diseño de esta investigación nos sugiere las posibilidades del cuento de costumbres respecto al cuestionamiento de referentes culturales. Estos cuentos tratan de argumentos satíricos y humorísticos que recogen los valores y los principios de las instituciones sociales en el marco de unas determinadas circunstancias históricas. Se observa el rechazo a los cambios de valores por una parte de la sociedad, representan una fase histórica –modos de vida de sociedades agrarias- más avanzada que la de los cuentos maravillosos, y reflejan la inestabilidad de las sociedades. Los temas que predominan son el matrimonio, la defensa de la propiedad privada, el culto a los muertos, el tabú a la propiedad hereditaria –entre otros-, tópicos que intentan configurar el nuevo sistema de valores en el que se produce un cambio importante en el papel de la mujer en la sociedad y la debilidad de la autoridad del hombre.

A este respecto, las categorías intertextuales y culturales obtenidas muestran proyecciones que realizaron los adolescentes inmigrantes de sus referentes culturales a partir de los cuentos de costumbres, así como el discurso transcultural que se originó al hilo de sus intervenciones. De esta manera, los conflictos planteados por los arquetipos narrativos les llevaron a cuestionar patrones culturales y a proponer de manera cooperativa soluciones al mundo representado en la ficción popular.

Como ejemplo, se podría proponer para las aulas de español la recopilación de cuentos populares de Antonio Rodríguez Almodóvar (1983), *Cuentos al amor de la lumbre*.

- **Las reescrituras de los clásicos**

(...) los clásicos forman parte de nuestro patrimonio cultural con tal fuerza que no sólo nos enriquecen como personas, sino que nos proporcionan una serie de referencias indispensables para la comprensión de esa misma herencia o incluso para leer algunas páginas de la prensa diaria. (Navarro Durán, 2006: 9).

En este viaje hacia lo imaginario, creemos que no pueden faltar los clásicos porque son universales, vigentes y actuales; ayudan a entender “por qué estamos aquí y hacia dónde vamos”, como explica Italo Calvino:

Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir, sirve para definirnos en relación y en contraste con él, son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual. (Calvino, 1992: 14).

Sin embargo, ¿cómo propiciar encuentros entre los clásicos y los jóvenes inmigrantes?, ¿qué hacer para que se produzca una comunicación –transacción– entre el texto y el lector? En este sentido, Victoria Sotomayor (2005) sugiere presentar el texto de manera atractiva y propone como camino las adaptaciones:

La adaptación es una forma de intertextualidad en tanto que siempre hay un texto primero (hipotexto) que se modifica para hacerlo corresponder con un nuevo contexto de recepción, de donde resulta un segundo texto adaptado (hipertexto). Supone una transformación directa en la línea que hemos mencionado anteriormente (contar lo mismo de otra manera) con la inclusión necesaria de la finalidad: se transforma para facilitar su lectura a un público determinado. (Sotomayor, 2005: 223).

Estas reescrituras proceden de cuatro fuentes: los cuentos populares, los clásicos de la literatura general, novelas de aventuras y clásicos de la literatura infantil. Los clásicos de la literatura universal han sido objeto de adaptaciones constantemente, y son obras que se mantienen vivas por sus valores simbólicos, literarios y culturales. En su mundo de ficción revelan toda una concepción del hombre y del mundo, la propia en la época en que se crearon. Su valor se sustenta en dos razones como señala Sotomayor (2005):

Los *clásicos de la literatura universal* han sido una y otra vez objeto de adaptaciones. Obras que se han constituido en referentes de las culturas nacionales y que se mantienen vivas por sus valores simbólicos, literarios y culturales atraviesan los años y los siglos en ediciones íntegras y, más aún, en reescrituras del más variado signo. En su mundo de ficción revelan toda una concepción del mundo y del hombre, la propia de la época en que se crearon. Su valor como literatura canónica se sustenta en dos grandes razones: los valores

universales que contienen, capaces de trascender toda concreción espacial o temporal, y la forma en que su autor ha sabido expresarlos, es decir, su lenguaje literario. (Sotomayor, 2005: 227).

Esta elaboración estética está ligada al sistema cultural y literario de una época concreta; y es el distanciamiento de ese sistema y la dificultad de comprensión para los jóvenes lectores lo que conduce a la adaptación.

Siguiendo las ideas de Sotomayor (2005: 236), la función social educativa de las adaptaciones será efectiva si éstas son **reescrituras** con ciertas condiciones:

(...) no deben alterar el sentido profundo de la obra original (que es lo que se pretende divulgar), deben alcanzar una elaboración literaria que permita avanzar en la construcción de la competencia (ya que la simplificación aberrante de muchas adaptaciones para niños da la razón a quienes se oponen a este tipo de textos) y deben hacer explícita su condición de adaptaciones sin pretender hacerse pasar por el original. (Sotomayor, 2005: 236).

Desde estos planteamientos, consideramos que las adaptaciones como una forma de reescritura de los textos clásicos que pretenden acomodar un texto a un receptor específico, a una nueva lengua y a un nuevo contexto (Sotomayor, 2005: 217), serían una clave para aproximar al lector inmigrante a la obra clásica.

En este estudio, el marco de categorías conceptuales resultante muestra que los textos clásicos (leímos *Las Metamorfosis de Ovidio*, (2007), de Laurence Guillot) suscitaron conversaciones sobre modelos culturales y temas actuales que les preocupaban, también interaccionaron con otros grupos de lectura comentando sus opiniones sobre estos textos y crearon una comunidad virtual de lectores. Otro aspecto a destacar del marco de categorías concierne a la expresión de placer por las metáforas

y por el lenguaje literario. Asimismo, la recuperación y apropiación de frases literarias del hipotexto tanto en la discusión literaria como en las producciones escritas de los jóvenes en la plataforma virtual de la investigación.

9.Ahmed: me ha gustado

10.Youness: yo no voy a cambiar nada I está bien como está II también
podemos escribir un cuento I cambiando las flechas:: I que se enamoran los dos:: II **me gusta la palabra I “si no es mi mujer I será mi árbol” II me haces una fotocopia y voy a escribir una historia**

11.Yingzi: muy emocional

- **El subgénero del suspense y el miedo o terror**

Los resultados del análisis reflejan un gusto también de los lectores inmigrantes por el subgénero del suspense y el miedo, por lo que nos lleva a identificar otra clave para la selección de obras literarias.

En el contexto de esta investigación, el suspense contenido y el desenlace feliz del cuento maravilloso “La mano negra” de Rodríguez Almódovar (1983), los relatos de X. Docampo (1996) en *Cuando de noche llaman a la puerta* y *Cuentos de imaginación y misterio*, de Edgar Allan Poe, ilustrados por Harry Clarke (2009), despertaron curiosidad y movieron las emociones de los lectores. Sirva como muestra el siguiente segmento de la conversación sobre “El gato negro” de Poe:

1.Inv. ¿Os ha gustado?

2.Binta: **SI::**

3.Zineb: la manera de contarlo y **el miedo me gustan los cuentos de miedo** I es muy fuerte I cuando mata a su mujer

4.Aissatou: **todo**

5.Binta: me gusta pero un poco triste I fuerte

- 6.Zineb: el hombre es muy malo
- 7.Aissatou: ¿era alcohólico?
- 8.Zineb: la mujer aguanta a su marido

- **El libro como objeto estético y la ilustración como lenguaje y estrategia narrativa**

Alice was beginning to get very tired of sitting by her sister on the bank, and of having nothing to do: one o twice she had peeped into the book her sister was reading, but it had no pictures or conversations in it, “and what is the use of a book”, thought Alice, “without pictures or conversation?” (Lewis Carroll, 1994: 14).

La ilustración como lenguaje que contribuye a la construcción de significados en una sociedad en la que la cultura audiovisual imprime una nueva aproximación a la cultura escrita. Se trata de otro modo de narrar la historia, una nueva forma de oralidad de nuestros tiempos que requiere la colaboración del lector para construir sentido.

La incorporación de la ilustración en algunas obras de la literatura juvenil actual ayuda a acercar el libro al adolescente inmigrante. Del mismo modo, los paratextos como los títulos e intertítulos, cubiertas y guardas generan expectativas en el lector inmigrante y éste se convierte en un participante activo en la construcción de sentido.

La aplicación de la categoría analítica, emocional y metafórica reporta dos claves fundamentales, el libro como objeto estético y la ilustración como clave que facilita la construcción de significados en lectores que se inician en la lectura de textos en su L2.

Así lo reflejan las respuestas obtenidas a las obras como *El libro de las preguntas* (2006), que supuso asombro y sorpresa en los círculos de lectura. La pregunta como

una buena invitación al conocimiento del individuo en una edición hermosa, inteligente, para un lector sensible que se atreve a jugar con el lenguaje de las imágenes: “nosotros vamos a pescar preguntas” (Zineb, IES Lucas Mallada, Huesca).

Otra muestra de estas dos claves, la encontramos en las respuestas al *Bestiario de greguerías* (2007). En este caso, los dibujos simples y cómicos, las personificaciones, ayudaron a los lectores inmigrantes a entender el sentido de la greguería y a explorar la función lúdica del lenguaje. Posiblemente sin la combinación palabra e imagen, estos textos serían complejos para estos jóvenes. Sirvan de muestra estas respuestas después de la lectura:

- 24.Ruihao: me **ha gustado la frase es graciosa** y el dibujo bien. **Primero he visto el dibujo y luego he ido a leer la frase.** El dibujo me ayuda
28.XaoWei: me gusta **el dibujo está como lejos**

La lectura compartida entre el facilitador y los lectores, les facilita entender las funciones narrativas del texto y de la imagen. En este sentido, cabe citar *El túnel* de Anthony Browne (2001), en el que las ilustraciones aportan claves para comprender el texto. Así, en “ese leer mirando” (Tabernero, 2009), las referencias intertextuales a los cuentos de hadas, la interpretación simbólica, el uso de diferentes técnicas artísticas, la relación entre el color y los cambios en la atmósfera de la narración, convierten a este libro-álbum en otra lectura potencialmente rica para la construcción de identidades.

- 11.Zineb: **como si estuvieran soñando** la niña
12.Aissatou: **la manera de contar** es tranquila
13.Zineb: pues **II las palabras son muy fácil** de entender I son cortas I
14.Aissatou: **me gustan las imágenes** I me perdí I dice que se convirtió en una figura

15. Zineb: yo creo que **todo esto es un sueño**
 16. Aissatou: **ella con el libro que leyó I lo soñó**
 17. Massamba: a mí **me ha producido un sentimiento**

- **La humor en la LIJ**

El humor es mi primera forma de viajar, me permite tomar distancia de las cosas y ver todo de una manera distinta. La mirada se transforma, se extiende, tanto desplazamiento da una perspectiva panorámica. Decir que a alguien le gusta jugar con las palabras, es casi el equivalente a perder el tiempo, en su connotación negativa. Pero en mi caso es algo muy vital: juego con el lenguaje como el escultor juega con la piedra o la arcilla. (Pescetti, 2004).

El humor absurdo conlleva transgredir las leyes lógicas y racionales que organizan nuestra comprensión del mundo y desmitificar aspectos temáticos y formales de la tradición literaria. Por otra parte, supone un distanciamiento del didactismo tradicional de la literatura infantil y juvenil. Tal y como señala Dueñas (2011) el humor ayuda a formar al lector adolescente mejor que otros procedimientos aparentemente más educativos, ya que este discurso más arriesgado solicita la participación del lector como estrategia textual y ofrece un juego intertextual.

A este respecto, obras como *Diecisiete cuentos y dos pingüinos* (2000) o *Mi familia* (2006) conllevan una lectura distanciada a través del humor como clave textual. Por ejemplo, sobre *Mi familia* este informante decía:

2. Youness: a mí lo que **me ha gustado son las palabras** I por ejemplo **dice de mi casa a la fuente estaba como a dos kilómetros y el sol a millones de kilómetros** I hay muchas palabras parecidas que repite

Las frases cortas y armoniosas, la prosa cuidada y el humor de Nesquens, combinado con las ilustraciones en blanco, rojo, negro y azul de Arguilé, contribuyen a la construcción de las identidades de los jóvenes inmigrantes. A este respecto, Tabernero (2006) explica:

(...) una manera de mirar la realidad desde la imagen y desde el texto: intertextualidad, autorreferencia, surrealismo humorístico, el lenguaje como fin en sí mismo, la fragmentariedad, la imagen que cuenta y narra simultáneamente (...). (Tabernero, 2006).

Siguiendo con la clave del humor, *Pippi Langstrump* (2002) de Astrid Lindgren, un texto de los años 40, sigue siendo contemporáneo y clásico si contemplamos las condiciones que otorga Italo Calvino a obras como ésta.

El personaje de Pippi, una chica poco corriente, económicamente independiente, se manda a sí misma a la cama, ha navegado por todos los mares del mundo y bebe directamente de la jarra en una fiesta en el jardín. Una obra que ayuda al lector adolescente a reflexionar sobre el orden y la autoridad, y al caer la noche, parece que todos quieren ser como Anika y Tommy.

Me da pena cuando escucho la historia de Pippi. Creo que está muy mal que no tienes a nadie en el mundo, está sola.
Me atrae de Pippi su modo de ser, es muy optimista y sabe mandarse sola. (Cristina, I.E.S. Ramón y Cajal)

Otro ejemplo, podría ser el libro de Elvira Lindo (1994), *Manolito Gafotas*, y la serie de sucesivas aventuras sobre este mismo personaje. El texto, escrito de forma autobiográfica, transcurre en diferentes espacios: la casa del protagonista, el centro urbano, el colegio, el parque o el museo del Prado.

Esta obra se caracteriza por el predominio de una sintaxis clara y oraciones sencillas. Se trata de un discurso propio de un niño, alterna secuencias narrativas con diálogos, la separación de los capítulos viene marcada por la voz del narrador-protagonista ofreciendo al lector una perspectiva interna subjetiva de lo que ocurre a su alrededor. Esta presencia del yo narrador, provocativa, graciosa y llena de complicidad, introduce rupturas que hacen sonreír al lector inmigrante:

- 3.Zineb: cuenta de manera **graciosa**
- 4.Aissatou: graciosa
- 5.Binta: la forma de leerlo I en voz alta como si fuera verdad
- 6.Massamba: si
- 7.Aissatou: **vi una película** me recuerda
- 8. Aissatou: **orejones**
- 9. Binta: tiene las orejas grandes como un conejo

A modo de concluir con esta muestra de obras en las que la presencia del humor contribuye en la formación del lector adolescente, se podría citar *Los Diarios de Adán y Eva*, de Marc Twain y Meléndez F. (2010) como relato en el que se presentan desde el humor las contradicciones que genera la convivencia. Según Goldin (2006) se trata de un texto que permite construir identidades desde la clave del humor:

(...) para quienes –desde una concepción abierta de las identidades– suponemos que es factible construir espacios y oportunidades de identificación y distanciamiento menos dañinos, los libros son también una espléndida oportunidad. Pero es necesario dejar de lado la autocomplacencia habitual en los defensores de la tolerancia y preguntarnos desde dónde y cómo construir una cultura de reconocimiento a los otros y a nosotros mismos. (Goldin, 2006: 70).

7.4.- Líneas de investigación abiertas

Las conclusiones obtenidas en este trabajo abren algunas líneas de investigación que se podrían concretar en los temas que se sugieren a continuación:

En primer lugar, una cuestión muy significativa en las conversaciones grupales en el círculo de lectura, sería el estudio de **la interacción entre los participantes para el aprendizaje de la lengua**. Las teorías de Mondada (2001) inciden en la conversación como un medio en el que las personas se construyen como seres sociales, por lo que alude al análisis de la lengua en interacción:

En lugar de la concepción que considera que las posibilidades del sistema determinan los usos lingüísticos y que el uso no hace más que actualizar las potencialidades ya inscritas en el código, se propone otra concepción de la lengua, considerada a la vez horizonte y producto del habla. La lengua, en efecto, existe en y por las prácticas lingüísticas de quienes la usan; se encuentra profundamente imbricada en dichas prácticas; no puede pues ser definida independientemente de ellas. (Mondada, 2001: 83).

Desde la investigación etnográfica, Cambra (2003) considera que el contexto encuadra el desarrollo de una interacción y emerge de la descripción de los procesos interactivos que los alumnos desarrollan juntos.

En este sentido, se podría profundizar sobre la negociación de los temas surgidos en la discusión literaria, la co-construcción del discurso y la ayuda mutua entre los participantes para formular enunciados. Un análisis de las conversaciones en cuanto a la creación de secuencias de estructuración, secuencias de reparación y preguntas

referenciales producidas a partir de los temas que subyacen en el círculo de lectura. A este respecto, se detectan reformulaciones, reparaciones, movimientos de heroestructuración en los que el interlocutor más competente interviene en la enunciación anterior. Este marco de participación de las intervenciones ofrece información sobre el papel de los participantes en la comunicación. Cuestiones que conducen al concepto de “andamiaje” de Bruner en el contexto de la discusión literaria y a los términos de cooperación y negociación.

El proceso comunicativo no es lineal sino que es un proceso que se desarrolla a través de la interacción de los participantes, una construcción conjunta, un proceso de interpretación de intenciones.

En la comunicación influyen las competencias generales y las estrategias comunicativas de los participantes. El profesor –el facilitador- puede guiar la comunicación para maximizar los procesos de adquisición, ya que la apropiación de la lengua se hace a través de la comunicación.

Por ello, el trabajo de campo permite conocer cómo interactúan los alumnos para aprender la lengua, cuál es la mejor interacción que permite una mejor adquisición y reflexionar sobre la competencia comunicativa en todas sus dimensiones. Según los datos obtenidos, el círculo de lectura se muestra como un espacio físico, simbólico, social y potencialmente adquisitivo para el aprendizaje del español como L2 con jóvenes de diferentes lenguas y culturas de origen.

La segunda línea de investigación se podría centrar en la discusión literaria como una propuesta para desarrollar y potenciar el **discurso transcultural** en el contexto educativo. Se trataría de profundizar sobre este discurso que se origina en el círculo de

lectura como un espacio que propicia el diálogo entre culturas heterogéneas. Un estudio más amplio tal vez podría reportar variables significativas para el diseño de prácticas educativas en el contexto multicultural de las aulas. De acuerdo con el enfoque intercultural de Aguado (2008) y Morgado (2006), se debería contribuir a mejorar las habilidades en comunicación intercultural, promover marcos de interpretación que lleven a los lectores a relacionar el mundo y a interaccionar con la diversidad y la pluralidad. Los resultados obtenidos en este estudio reflejan que la discusión literaria puede contribuir a tales fines ya que no se trata sólo de tender puentes entre culturas sino de establecer vínculos (Meyer, 1991).

La tercera línea emergente se relaciona con la educación literaria y las competencias específicas que la definen a partir de la propuesta de Mendoza (2009) sobre **la nivelación de la competencia literaria**. Tomando como referencia el documento aportado por Mendoza (2009) en el *XI Simposio de Didáctica de la Lengua y la Literatura* celebrado en Sevilla los días 2, 3 y 4 de diciembre de 2009, se trataría de aplicar los estudios de Hanauer (1999) acerca de los rasgos del lector experto y los del lector principiante en el contexto de esta investigación, con el fin de evaluar las competencias de los adolescentes inmigrantes en diferentes momentos del estudio, teniendo en cuenta que se trata de lectores principiantes de origen extranjero que se encuentran en una situación de aprendizaje de su segunda lengua y se inician como lectores de textos literarios en la lengua objeto de aprendizaje.

Para el análisis de las respuestas lectoras de estos lectores se podrían utilizar los 22 descriptores formulados por Fleming (2006), por ejemplo:

8. Expresar una respuesta sobre los textos, identificando preferencias y apoyándolas con justificaciones;
9. Identificar cómo los textos se refieren a la propia vida;
10. Responder imaginativamente a los textos, por ejemplo, continuando la historia o escribiendo una carta asumiendo el rol de un personaje.

La utilización de estos indicadores tal vez aportaría claves en relación a la adquisición de la competencia literaria en el marco de la enseñanza y aprendizaje del español como L2. Esta línea se nutriría con los niveles de competencia desarrollados por Witte, T. Janssen, T. y Rijlaarsdam, G. (2006) recogidos en Mendoza (2009).

Para terminar, la Web 2.0 está redefiniendo los hábitos de lectura y escritura, la cultura escrita se transforma con las nuevas herramientas, usos y posibilidades de escritura hipertextual. Este cambio conlleva repensar los verbos leer y escribir en la construcción del sujeto, en la formación del lector y en el papel del maestro, profesor, *mediador*, *facilitador*. Así, la otra posible línea de investigación partiría de la experiencia de escritura en la plataforma virtual de la investigación ligada a la experiencia de lectura. De este modo, habría que profundizar en la utilización de las prácticas de lectoescritura surgidas con la Web 2.0. con jóvenes inmigrantes. El estudio se centraría en **la escritura de los adolescentes inmigrantes en las redes sociales** como medio de construcción de sus identidades. Para ello, se seguirían las investigaciones de Martín-Barbero y LLuch (2011):

Las redes informáticas transforman nuestra relación con el espacio y el territorio movilizand o figuras y procesos que son a la vez de integración y de exclusión, de desterritorialización y relocalización, nicho en el que interactúan y se entremezclan lógicas y

temporalidades tan diversas como las que entrelazan en el hipertexto las sonoridades del relato oral con las intertextualidades de la escritura y las intermedialidades del audiovisual. (Martín-Barbero y Lluch, 2011: 47).

El formato del blog de la investigación sería un antecedente en la propuesta de actividades asociadas a la escritura en las redes como Facebook o Twitter. Las claves para el diseño de itinerarios textuales aportadas en esta investigación, servirían para proponer un corpus de lecturas para adolescentes inmigrantes con el fin de compartir comentarios y opiniones sobre la lectura en las nuevas formas de escribir que imprimen las redes sociales y sus nuevos lenguajes. Asimismo, de acuerdo con Martín-Barbero y Lluch (2011: 60): “si la lectura y la escritura se pluralizan es para poder descifrar y contar, dar cuenta de los cambios en la experiencia social y en la narrativa cultural que las tecnologías catalizan”. Se trataría de indagar sobre este supuesto en lo que concierne a la visibilidad social y cultural de los jóvenes inmigrantes, y también en diseñar actividades de lectoescritura que relacionen a las diversas culturas.

A modo de coda

Si la vida humana tiene una forma, aunque sea fragmentaria, aunque sea misteriosa esa forma es la de una narración: la vida humana se parece a una novela: eso significa que el yo que es dispersión y actividad, se constituye como una unidad de sentido para sí mismo en la temporalidad de una historia, de un relato. (Larrosa, 1996: 27).

En esta investigación hemos analizado y reflexionado sobre el discurso literario como un medio para la construcción de las identidades en los procesos de acogida y aprendizaje del español como L2. Los resultados obtenidos nos han aportado orientaciones significativas para propiciar encuentros entre el lector adolescente inmigrante y el texto literario. Asimismo, el proceso de desarrollo de la tesis nos ha llevado a profundizar sobre el papel fundamental de la escritura como un medio para potenciar la reflexión en el individuo y su autonomía para pensar, decir y hacer.

En este sentido, la creación y la utilización del blog como plataforma para dinamizar la lectura y la escritura ha supuesto hacer visibles a los adolescentes de este estudio y establecer redes sociales entre jóvenes de culturas heterogéneas que han compartido un hecho en común, la recepción del texto literario. Por otra parte, el marco de categorías conceptuales ha proporcionado unas claves para la selección de itinerarios textuales constructores de identidades que se sustentan en dos conceptos: la lectura distanciada y el “como si” que engloba la metáfora.

Como afirma Bruner (2002: 94), la ficción narrativa es un arte peligroso porque distancia al lector de la realidad para tentarle a pensar en otras alternativas.

Esperamos que los jóvenes inmigrantes que han participado en este estudio sigan construyendo sus casas interiores, reescribiendo sus historias, atravesando océanos, descubriendo y encontrando paisajes y rostros nunca vistos. A todos ellos, les deseamos una feliz y larga travesía.

Finalmente, esperamos que esta investigación contribuya a mejorar la praxis educativa de las aulas de español, a que la literatura sea tenida en cuenta en el aprendizaje del español como L2 por su papel en la formación del individuo, y a desmitificar la creencia de que el texto literario es complejo para alumnos de acogida por su valor connotativo y poder sugerente, cuando es precisamente su poder de sugerencia el que fundamenta su presencia en este tipo de contextos. Tal vez, se trate de creer y de encontrar el modo de fomentar el encuentro entre el lenguaje literario y el individuo, sea quien fuere. A este fin hemos dedicado nuestro esfuerzo.

CAPÍTULO 8: BIBLIOGRAFÍA

8.1.- Estudios teóricos

ACQUARONI, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.

AGUADO, T. (1991). “La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones”, en JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, M^a. *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson, 89-104.

— (1996). *Educación Multicultural: su teoría y su práctica*. Cuadernos de la UNED nº 152. Madrid: UNED.

— (1997). “Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. Educación Intercultural”. *Revista de Investigación Educativa*. [en línea]. 1997, volumen 15, 2, 235-245. [ref. de 09/11/2010]. Accesible en Internet: <http://revistas.um.es/rie/article/view/122651>

— (2002). *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Proyecto INTER, Sócrates Comenius 2.1, nº 106223.

— (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.

— (2009). “El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación”. *Educación Intercultural perspectivas y propuestas*. Ed. Aguado, T. y Del Olmo, M., 13-29. [en línea]. [ref. de 09/11/2010]. También disponible en formato impreso. Accesible en Internet:

http://www.uned.es/grupointer/interalfa_book+espanol.pdf

APPLEBEE, A. (1985). “Studies in the Spectator Role: An Approach to Response in Literature”. *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*. Ed. R. Cooper Charles. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 87-101.

ANDRUETTO, M^a T. (2008), “Hacia una literatura sin adjetivos”. *Imaginaria*. [en línea]. 242. Buenos Aires. [ref. de 11/12/2008]. Accesible en Internet: <http://www.imaginaria.com.ar/11/1/andruetto.htm>

- ARIZPE, E. y STYLES, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2008). “A Critical Review of Research into Children’s Responses to Visual Texts”. In Flood, J., Heath, S. B. & Lapp, D. (eds) *Handbook on Research in Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*. London: Lawrence Erlbaum.
- (2009). “Sharing visual experiences of a new culture: Immigrant children’s responses to picturebooks and other visual texts”, in Janet EVANS (ed.), *Talking Beyond the Page: Reading and Responding to Picturebooks*. Londres: Routledge, 134-151.
- (2010a). “Visual Journeys with Immigrant Readers: Minority voices create words for wordless picturebooks”. 32º Congreso del IBBY 2010, Santiago de Compostela. [en línea]. [ref. de 02/05/2011]. Accesible en Internet: <http://www.ibby.org/index.php?id=1066&L=3>
- (2010b). “Este libro va de libros: Alfabetización, cultura y conciencia metaliteraria”. Colomer, T. and Silva-Díaz, C. (eds). *El libro álbum bajo la lupa: nuevas aproximaciones*. Caracas: Para Para/ Banco del Libro.
- ARFUCH, L. (2004). “Cómo se construye la identidad”. *Identidad: Construcción Social y Subjetiva*. 1er. Coloquio Interdisciplinario de Abuelas de Plaza de Mayo. Buenos Aires, 23 y 24 de abril de 2004.
- ARNOLD, J. y FONSECA, (2004). “Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua”, en Lorenzo, F. y Ruhstaller, S. (eds.). *El Desarrollo de la Competencia Comunicativa del Español como L2*. Madrid: Edinumen.
- ATXOTEGUI, J. (2000). "Los duelos de la migración: una aproximación psicopatológica y social". *A tu salud*.
- BAJOUR, C. y CARRANZA, M. (2010). “Claves para la selección de libros infantiles y juveniles”. *Postgrado de Lectura, libros y lectores infantiles y juveniles*. Universidad de Zaragoza.
- BALLESTER, J. (2007). “La educación literaria, el canon y la interculturalidad”. *Primeras noticias*, 224, 15-19.

- BALLESTER, J. e IBARRA, N. (2007). “La educación literaria, el canon y la interculturalidad”. *Primeras Noticias*, 224, 15-19.
- (2009). “La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico”. *Ocnos*, 5, 25-36.
- (2011). “La educación intercultural a través de la educación literaria”. *Educación Intercultural y currículum*. Vol.4. Actas del Primer Congreso en la Red sobre Interculturalidad y Educación, 112-132.
- BANKS, J. (1989). “Multicultural education: characteristics and goals”, en James A. Banks y Cherry A. McGee Banks (eds.). *Multicultural Education: issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon, 2-26.
- (1996). “Multicultural Education: Historical Development, dimensions and practice”, en Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch.A. (eds.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Mcmillan Pub, 3-23.
- BARTHES, R. (1979). *Roland Barthes par Roland Barthes*. Paris: Seuil.
- (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- BEACH, R. (1992). “Adopting Multiple Stances in Conducting Literacy Research”. *Multidisciplinary Perspectives on Literary Research*. Ed. Richard Beach *et alt*. Urbana: National Conference on Research in English, 91-110.
- (1993). “A Teacher’s Introduction to Reader-Response Theories”. *NCTE Teacher’s Introduction Series*. Ed. David A. Hamburg. Urbana: National Council of Teachers of English.
- (2005). *Multidisciplinary perspectives on literacy research. Language and social processes*. Hampton Press.
- BETTELHEIM, B. (1976). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- BLEICHMAR, S. (2002). “La identificación en la adolescencia: tiempos difíciles”. *Revista Encrucijadas* de la Universidad de Buenos Aires, Año 2, N° 15, Enero 2002.
- (2003). “Un lugar para los sueños”. *La Mancha*, Año 8, N° 17, Buenos Aires, noviembre de 2003.
- BERRY, J. W. (2001). “A Psychology of Immigration”. *Journal of Social Issues*, 57, 615-631.

- BOOTH, W. (2005). *Las compañías que elegimos. Una ética de la ficción*. México: FCE.
- BOURDIEU, P. (1980). "L'identité et la representation". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 35, 63-70.
- (1991). *Language and symbolic power* (G. Raymond & M. Adamson, Trans.). In J. B. Thompson (Ed), Cambridge: Harvard University Press.
- (2000). *Pascalian meditations* (R. Nice, Trans.). Stanford, CA: Stanford University Press.
- BRUMFIT, C. J & CARTER, R. A (eds) (1986). *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of Meaning*. Londres: Harvard University Press.
- (1997). "A Narrative model of Self-Construction". En J. G. Snodgrass & R. L. Thompson, *The Self across Psychology*. Nueva York: The New York Academy of Sciences, 145-162.
- (2002). "Self-making and world-making". En J. Brockmeier y D. Carbaugh, *Narrative and Identity*. Amsterdam: John Benjamin, 25-38
- (2002). *Making stories. Law, Literature, Life*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- (2006). "Culture, Mind, and Narrative". En J. S. Bruner, *In Search of Pedagogy, volume II*. London, NewYork: Routledge, 230 – 236.
- BUTLEN, M. 2005. "Las paradojas de la lectura en la escuela". *Revista de Educación*, número extraordinario. Madrid: MEC, 139-151.
- CABO ROMANI, C. y PARDO KUKLINSKI, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona – México D. F.: Flacso México- - Grup de Recerca d'Interaccions Digitals de la Universitat de Vic. (e-book disponible en Internet en <http://www.planetaweb2.net>) ,102-103.
- CALVINO, I. (1992). *Por qué leer a los clásicos*. Barcelona, Tusquets.
- CALVO, V. (2010). "La lectura de textos literarios en el aula de español". *Lenguaje y textos*, 32, 113-119.

- (2010). “La competencia lecto-literaria del lector adolescente inmigrante”, en LEOPOLDINA VIANA, F.; RUI RAMOS; COQUET E. Y MARTIN, M. *Investigação em leitura, literatura infantil & ilustração*. 8º Encontro Nacional. 6º Internacional. Braga: Universidad de Minho.
- (2010). “El discurso literario juvenil en los procesos de acogida de adolescente inmigrantes: (re)construyendo identidades”. 32º Congreso del IBBY 2010, Santiago de Compostela. [en línea]. [ref. de 02/04/2011]. Accesible en Internet: <http://www.ibby.org/index.php?id=1103&L=3>
- (2011). “Desarrollo de la competencia literaria del alumnado inmigrante desde el aula de español”, en NAVARRO, Macarena (Coord.). *Selección, desarrollo y evaluación de competencias en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. XI Simposio de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- (2011). “El discurso literario juvenil: construcción de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua”, en LORENZO GARCÍA, L.; ROIG RECHOU B. y RUZICKA KENFEL, V. *Crítica e investigación en literatura infantil y juvenil*. Vigo: ANILIJ.
- (2011). “Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua”. *Ocnos*. 7, 123-137.
- (2011). “Claves para el diseño de un itinerario textual constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua” en NÚÑEZ, Mª. P. y RIENDA J. (Coords.) *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 569-591.
- CAMBRA, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- (2006). “Interacción en el aula de acogida. Creencias de profesores de lenguas sobre el plurilingüismo en la escuela”, en COMPS, A. *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, 119-135.

- CARRANZA, M. (2003). “Hasta (casi) cien bichos”. *Imaginaria*. [en línea]. 2003, 98. [ref. de 11/12/2008]. Accesible en Internet:
<http://www.imaginaria.com.ar/09/8/bichos.htm>
- (2006). “La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura”. *Imaginaria*. [en línea]. 2006, 181. [ref. de 10/10/2008]. Accesible en Internet:
<http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm#carranza#carranza>
- (2007). “Algunas ideas sobre la selección de textos literarios”. *Imaginaria*. [en línea]. 2007, 202. [ref. de 10/10/2008]. Accesible en Internet:
<http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- CARTER, R. & NASH, W. (1990). *Seeing through language: a guide to styles of English writing*. Oxford: Blackwell.
- CARTER, R. & LONG, M. N. (1991). *Teaching literature*. London: Longman
- CASSANY, D. (2004). “La expresión escrita”, en SÁNCHEZ, J. y SANTOS, I. *Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Vademécum para la formación de profesores. Madrid: SGEL, 917-943.
- CASTAÑO, C., MAIZ, I., PALACIO, G. Y VILLAROEL, J.D. (2008). *Prácticas educativas en entornos Web 2.0*. Madrid: Síntesis.
- CASTAÑO, C. y PALACIO, G. (2006). *Nuevos escenarios pedagógicos a través de redes semánticas para el autoaprendizaje a lo largo de la vida (Life Long Learning)*. [en línea]. [ref. de 08/09/2010]. Accesible en Internet:
http://www.ehs.es/palazio/feccoo/apuntes_nuevos_escenarios.pdf
- COLÁS, P. (2007). “La construcción de la identidad de género”. *Revista de Investigación Educativa*. [en línea]. 2007, 25, 1, 151-166. [ref. de 11/07/2010]. Accesible en Internet: <http://revistas.um.es/rie/issue/view/8081>
- COLL, C, J. ONRUBIA. (1995). “El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula”. *Signos. Teoría y práctica de la educación*. Enero-Marzo, 1995, 4-19.
- COLL, C. y MONEREO, C. (2008). “Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades”, en C. COLL y C. MONEREO (Eds.). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata.

- COLLIE, J. AND SLATER, S. (2002). *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
- (2001). “La enseñanza de la literatura como construcción del sentido”. *Lectura y vida*, 22, 2-19.
- (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis, 1999.
- COMPAGNON, A. (2008). *¿Para qué sirve la literatura?*. Barcelona: Acantilado
- COOPER, Charles R. (1985). “Introduction”. *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature: Points of Departure*. Ed. R. Cooper Charles. Norwood: Ablex Publishing Corporation, ix-xix.
- CORCORAN, Bill y EVANS, Emrys (Eds.) (1987). *Readers, Texts, Teachers*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- CORCORAN, HAYHOE Y PRADL (1994): *Knowledge in the Making: Challenging Texts in the Classroom*. Portsmouth (NH): Boynton/Cook Heinemann.
- COX, Carole y MANY, Joyce (Eds.) (1992). *Reader Stance and Literary Understanding*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- CULLER, J. (1978). *La poética estructuralista*. Barcelona: Anagrama.
- (1998). “Literatura comparada y teoría de la literatura”, en ROMERO LÓPEZ, D. (ed.). *Orientaciones en literatura comparada*. Madrid: Arco Libros, 105-124.
- CUMMIS, J. (2000). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- CHAMBERS, A. (1977). “The Reader in the Book”. *Signal*, 23, 64-87. Traducido en 2001. “El lector en el libro”. Un encuentro con la crítica y los libros para niños. Caracas: Banco del libro.
- (1991; trad. 2007). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.
- (1993; trad. 2007). *Dime*. México: FCE.
- (1993; trad. 2010). “Cuando se trata de escribir, eres lo que lees”. *The Melbourne*, Australia, 27 de agosto de 1993. Disponible en la web oficial del autor: <http://www.aidanchambers.co.uk/journalism2.htm>
- (1995; trad. 2008). *Conversaciones*. México: FCE.

- DEARDEN, C.D. (1994). "Con los otros". *La Gaceta del Fondo de Cultura Económica*, 288, 30-35.
- DE MIGUEL, M^a. J. (2009). *Un blog para el aula de español*. Zaragoza: Aqua.
- DE LA MATA, M.L. y SANTAMARÍA, A. (2010). "La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural". *Revista de Educación*. [en línea]. 2010, 353, 157-186. [ref. de 01/02/2011]. Accesible en Internet: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re353.htm>
- DÍAZ ARMAS, J. (2011). "Los estudios sobre la visión del otro en la literatura infantil y juvenil en el marco ibérico". IV Congreso Ibérico de OEPLI sobre el Libro Infantil y Juvenil: "Leo Diferente: El Libro Infantil y Juvenil desde la Diversidad Cultural" (San Sebastián, 3-5 de julio de 2008). Departamento de Cultura del Gobierno Vasco.
- DUBOIS, M^a E. (1996). "La lectura y los valores en el pensamiento de Louise Rosenblatt". *Espacios para la Lectura*. Órgano de la Red de Animación a la Lectura del Fondo de Cultura Económica. México. Año II, 3 y 4, 3.
- DUEÑAS, J. D. (2006). "Literatura juvenil actual: rémoras y retos", en TABERNERO, R.; DUEÑAS, J.D. y JIMENEZ, J. L. *Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil*. Zaragoza: PUZ, 89-115.
- (2011). "Fomentar el deleite: el humor en la literatura juvenil". *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 9, 21-31.
- (2011). "Líneas de innovación docente en la educación literaria: ¿un nuevo marco educativo universitario para nuevas prácticas de aula?" en NÚÑEZ, M^a. P. y RIENDA J. (Coords.) *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1399-1413.
- DUEÑAS, J. D. y TABERNERO, R. (2004). "La narrativa juvenil en los últimos veinte años: entre luces y sombras", en SANJUAN M. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 13, Zaragoza, ICE-Universidad de Zaragoza, 221-294
- ECO, U. (1987). *Lector in fábula*. Barcelona: Lumen.
- (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- EAGLETON, T. (1983). *Literary theory*. Oxford: Basil Blackwell.

- EDMONDSON, W. (1997). "The role of literature in foreign language learning and teaching: Some valid assumptions and invalid arguments". *AILA Review*, 12, 42-55.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1994). *El conocimiento compartido*. Barcelona, Paidós.
- ESTAÑ, L. (2009). "Breves apuntes sobre el uso del texto literario en ELE2". ELENET. [en línea]. [ref. de 22/03/2010]. Accesible en Internet: http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai_revista500:56&oai_iden=oai_revista500
- ESTEBAN, M., NADAL, J. M., VILA, I. & ROSTAN, C. (2008). "Aspectos ambientales implicados en la construcción de la identidad en una muestra de adolescents de la Universidad Intercultural de Chiapas". *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 9, 91-117.
- ESTEBAN, M., NADAL, J. M. & VILA, I. (2008). "La construcción narrativa de la identidad a través del conflicto y la ventrilocuación". *Glossa: An Ambilingual Interdisciplinary Journal*, 4, 130-145.
- ESTEBAN, M., BASTIANI, J. & VILA, I. (2009). "El impacto de la cultura en el autoconcepto. Un estudio con mestizos de distintos entornos educativos". *Cultura y Educación*, 21, 361-370.
- ESTEBAN, M. & VILA, I. (2010). "Modelos culturales y retratos de identidad. Un estudio empírico con jóvenes de distintos contextos sociodemográficos". *Estudios de Psicología*. [en línea]. 2010, 31, 173-185. [ref. de 14/10/2011]. Accesible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83613709004>
- ERIKSON, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. NY: Norton.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1991). *Análisis de errores e Interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Col. Tesis, U. Complutense, Madrid. (1997 en Edelsa).
- (1988). "Interlengua y análisis de errores. Un estudio evolutivo sobre producciones escritas". *Cable* 1.
- (1989). "Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa". *Cable*, 4.
- (2000). "Corrección de errores en la expresión oral". *Carabela*, 47.

- FERREIRO, E. (1990). *Cultural escrita y educación*. México: FCE.
- (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- (2008). *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*. México: FCE.
- FITTIPALDI, M. (2011). “Emigrantes: un viaje a través de las imágenes”. IV Congreso Ibérico de OEPLI sobre el Libro Infantil y Juvenil: “Leo Diferente: El Libro Infantil y Juvenil desde la Diversidad Cultural” (San Sebastián, 3-5 de julio de 2008). Departamento de Cultura del Gobierno Vasco.
- FLEMING, M. (2006). “The use and mis-use of competence frameworks and statements with particular attention to describing achievements in literature”, en “Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education?” International conference organised jointly by the Council of Europe, Language Policy Division, and the Jagiellonian University. April, 2006. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Fleming-paper.doc
- FREINET, (1973). *El texto libre*. Barcelona: Laia.
- FUNES, J. (2000). “Migración y adolescencia”. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación “La Caixa”, Colección Estudios Sociales, 1, 119-144.
- GAARDER, J. (2003). “¿Libros para un mundo sin lectores?”. *Imaginaria*. [en línea]. 2003, 106. [ref. de 12/10/2009]. Accesible en Internet: <http://www.imaginaria.com.ar/10/6/gaarder.htm>
- GARCÍA MONTERO, L. y MUÑOZ MOLINA, A. (1994). *¿Por qué no es útil la literatura?*. Madrid: Hiperión.
- GARCÍA MONTERO, L. (2008). *Las inquietudes bárbaras*. Barcelona: Anagrama.
- GARCÍA, P. (2004). “La inmersión de Bogdan: reflexiones interculturales y afectivas”. *Glosas Didácticas*, 11, primavera 2004.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2000). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GIBSON, M.A. (1976). “Approaches to Multicultural Education in the United States”. *Anthropology and Education Quarterly* 7, 7-18.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, trad. de José Luis Gil Aristu, Península: Barcelona, 1994.

- GIFRE, M. MONREAL, P. y ESTEBAN M. (2011). “El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. Un estudio cualitativo y transversal”. *Fundación Infancia y Aprendizaje, Estudios de Psicología*. [en línea]. 2011, 32 (2), 227-241. [ref. de 20/08/2011]. Accesible en Internet:
<http://www.udg.edu/ECIS/Activitats/Publicacions/tabid/9144/language/ca-ES/Default.aspx>
- GIMÉNEZ G. (2005). “La cultura como identidad y la identidad como cultura”. Conferencia en el III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores culturales. México. [en línea] [ref. de 15/06/2011]. Accesible en Internet:
http://www.sic.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table_id=70
- GOLDEN, Joanne M. (1992). “Inquiries into the Nature and Construction of Literary Texts: Theory and Method”. *Multidisciplinary Perspectives on Literary Research*. Ed. Richard Beach et al. Urbana: National Council of Teachers of English, 275-292.
- GOLDIN, D. (1998). “Los textos y los días”. *Fractal*. [en línea]. 1998, 11, 155-163. [ref. de 03/07/2011]. Accesible en Internet:
<http://www.mxfractal.org/F11goldi.html>
- (2003). “Leer y escribir antes y después de Babel”. *Fractal* [en línea]. 28, 11. [ref. de 03/07/2011]. <http://www.mxfractal.org/F28Goldin.html>
- (2006). *Los días y los libros. Divagaciones sobre la hospitalidad de la lectura*. México: Paidós.
- HALLIDAY, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México D.F.: FCE.
- HANAUER, D. 1999. “Attention and Literary Education: A Model of Literary Knowledge Development”. *Language awareness*, Vol. 8, No. 1, 15-19.
- HYMES, D. H. (1971). “Acerca de la competencia comunicativa”, en LLOBERA *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-47.
- HERNÁNDEZ, M. y RODRÍGUEZ, Mª. (1994). “El texto literario en el aula de español E/LE”. *Las lenguas extranjeras en la Europa del Acta única*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, 33-41.

- HERRERA, F. y CONEJO, E. (2009). “Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera”. *MarcoELE*. [en línea]. 2009, 9, 1-20. [ref. de 11/02/2010]. Accesible en Internet:
<http://marcoele.com/tareas-2-0-la-dimension-digital-en-el-aula-de-español-lengua-extranjera>
- HILL, J. (1986). *Using literature in the Language Teaching*. London: Macmillan.
- HYMES, D. (1972). “On communicative competence”, en J.B.PRIDE y J.HOLMES (Comp). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- IBARRA, N. (2007). “¿Literatura infantil y juvenil e interculturalidad?”. *Primeras noticias Literatura Infantil y Juvenil*. Barcelona: Centro de Comunicación y Pedagogía, 224, 21-27.
- (2008). “La literatura infantil y juvenil ante el reto de la interculturalidad”, en T. M. K. Rössing, M. Rettenmeier (org.). *Lectura de los espacios y espacios de lectura*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 330-348.
- (2009). “¿Literatura infantil y juvenil multicultural o leer interculturalmente?”. *Primeras noticias. Literatura Infantil y Juvenil*. Barcelona: Centro de Comunicación y Pedagogía, 244, 6-12.
- ISER, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus Ediciones.
- JAUSS, H. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. España: Taurus.
- JOVER, G. (2008). “Se está haciendo cada vez más tarde: Por una literatura sin fronteras”, en LOMAS, C. *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó, 149-178.
- KNICKERBOCKER, J.L. y RYCIK, J. (2002). “Growing into Literature: Adolescents' Literary interpretation and appreciation: The authors explore adolescents ‘growth in appreciation and interpretation of literature’”. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46 (3), 196-208.
- LANGER, Judith A. (1995). “Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction”. *Language and Literacy*. Eds. Dorothy S. Strickland y Cecilia Genishi. New York, NY and Newark: Teachers College Press International Reading Association.

- LANDOW, G.P. (comp.) (1997). *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós Multimedia.
- (2008). “Literatura comparada del texto al hipertexto, o ¿qué pueden ofrecer los medios electrónicos a la disciplina?”, en ROMERO y SANZ. *Literaturas del texto al hipermedia*. Rubí (Barcelona): Anthropos, 33-51.
- (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona: Paidós.
- LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Nueva edición revisada y aumentada. México: FCE.
- LAZAR, G. (1993). *Literature and Language Teaching. A guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEAVIS, F.R. (1943). *Education and the University*. London: Chatto & Windus.
- LEIBRANDT, I. (2007). “El discurso constructivista respecto a la recepción literaria: conceptos, críticas y consecuencias”. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. [en línea]. 2007, 35. Universidad Complutense de Madrid. [ref. de 05/09/2011]. Accesible en Internet:
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero35/disconst.html>
- (2010). “Leer y escribir es nuestro mundo hipertextual”, en MENDOZA, A. y ROMEA, M.C. (Coords.). *El lector ante la obra hipertextual. (Un análisis de la interacción y de la metacognición en la recepción)*. Barcelona: Horsori.
- LEWIS, C.S. (2008). *La experiencia de leer*. Barcelona: Alba Editorial.
- LEWIS, C. (1994). *Alice's Adventures in Wonderland*. London: Penguin.
- LITTLEWOOD, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIVINGSTON, K. y MORGADO, M. (2005). *Creatures from the Sea: Scotland and Portugal –An Anthology for Intercultural Education*. Glasgow: Quality in Education Centre, University of Strathclyde.
- LLEDÓ, E. (1998). *El silencio de la escritura*. Madrid: Espasa-Calpe, col. Austral.
- (1994). “La voz de la lectura.” *CLIJ. Cuadernos de Literatura infantil y juvenil*, 63, 7-16.
- (2009). *Ser quien eres: ensayos para una educación democrática*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

- LLUCH, X. y SALINA, J. (1996). “Uso (y abuso) de la interculturalidad”. *Cuadernos de pedagogía*, 252, 80-85.
- LLUCH, G. (1996). “La literatura de adolescentes: Psicoliteratura”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la literatura*, 9, 21-28.
- (1998). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Valencia: Universidad de Valencia.
- (2007). “La literatura juvenil y otras narrativas periféricas”, en CERRILLO, P. (et alii coordinadores): *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. [en línea: Biblioteca Virtual Cervantes: <http://213.0.4.19/FichaObra.html?Ref=31731>].
- (2010). (Ed.), CALVO GIL, E., MARTÍN BARBERO, J., MORDUCHOWICZ, R., ARELLANO, G.A., CERRILLO, P. *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos.
- (2011). *Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Colección Lectura y Escritura, CEARLAC: Colombia.
- MALEY, A (1989): “A come back for literature?”. *Practical English Teaching*, 10, 1, 59.
- MANILA, J. (2010). *Literatura oral y ecología de lo imaginario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MANY, J. E. y WISEMAN, D. L. (1992). “Analyzing Versus Experiencing: The Effects of Teaching Approaches on Students' Responses”. *Reader Stance and Literary Understanding*. Eds. Joyce Many y Carole Cox. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 250-276.
- MARGALLO, A. M. y FITTIPALDI, M. (2009). “El álbum: una literatura para la integración de los recién llegados”. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura* 51 (abril, mayo, junio), 80-90.
- MARGALLO, A. M. (2011). “La literatura que acoge: propuesta de textos literarios para la integración y el aprendizaje lingüístico del alumnado recién llegado”. IV Congreso Ibérico de OEPLI sobre el Libro Infantil y Juvenil: “Leo Diferente: El Libro Infantil y Juvenil desde la Diversidad Cultural” (San Sebastián, 3-5 de julio de 2008). Departamento de Cultura del Gobierno Vasco.

- MARÍN, M.A. (2000). "La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos", en BARTOLOMÉ, M. *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE.
- MARKUS, H. & KITAYAMA, S. (1991). "Culture and the Self: Implications for Cognition, emotion, and Motivation". *Psychological Review*, 98, 224-253.
- MARTÍN PERIS, E. (2000). "Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera". *Lenguaje y Textos*, 16, 101-131.
- (2009). "Formar para enseñar lenguas a no nativos. La preparación del profesor de segunda lenguas a inmigrantes". Conferencia de inauguración de las II Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado inmigrante. Bilbao, 24 y 25 de abril de 2008. Actas. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 13-31.
- McADAMS, D. P. (2003). "Identity and the Life Story". En R. Fivush & C. A. Haden. *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self. Developmental and Cultural Perspectives*. Londres: LEA, 187-208.
- (2006). *Identity and story: Creating self in narrative*. (Ed); Josselson, Ruthellen (Ed); Lieblich, Amia (Ed). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- McMILLAN, J.H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- MEEK, M. (1988). *How text teach what readers learn*. Gloucestershire: The Thimble Press.
- (1992). "Why Response?". *Reading and Response*. Ed. Mike Hayhoe. Buckingham: Open University Press, 1-12.
- (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.
- MEISS, P. (2010). "Apología de la literatura inmigrante: ¿Hacia una hospitalidad planetaria". 452°F. *Revista electrónica de teoría de la literatura y literatura comparada*. [en línea]. 2010, 2, 13-29. [ref. de consulta: 01/05/2011]. Accesible en Internet: <http://www.452f.com/index.php/es/paula-meiss.html>
- MENARD WARWICK, J. (2005). "Both a fiction and existential fact: Theorizing identity in second language acquisition and literacy studies". *Linguistics and Education*, 16, 253-274.

- MENDOZA, A. (1993). “Literatura, cultura, intercultura, reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera”. *Lenguaje y textos*, 3, 19-42.
- (1994). “La selección de textos literarios en la enseñanza de ELE. Justificación didáctica”. *Las lenguas extranjeras en la Europa del Acta Única*. Barcelona: ICE-UAB, 126-133.
- (2001): *El intertexto lector. (El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha: 19.
- (2004a). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones ALJIBE: Archidona (Málaga).
- (2004b).”Facetas de la investigación en didáctica de la lengua. Consideraciones para establecer un diseño de investigación”, en MENDOZA, A.; SANJUÁN, M.; BRIZ, E., GÓMEZ, J.; DUEÑAS, J.D. y TABERNERO, R. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*. 13. Educación Abierta. ICE. Universidad de Zaragoza, 11- 68.
- (2004c). “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”. *RedELE*. [en línea]. 2004,1. MEC. [ref. de consulta: 01/10/2009]. Accesible en Internet:
<http://www.educacion.es/redele/revista1/mendoza.shtml>
- (2009). “Educación literaria y competencias. Rasgos descriptores”. Ponencia en el XI Simposio de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sevilla, 2, 3 y 4 de diciembre.
- (2010). “La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector”, en MENDOZA, A. y ROMEA, M.C. (Coords.). *El lector ante la obra hipertextual. (Un análisis de la interacción y de la metacognición en la recepción)*. Barcelona: Horsori.
- (2011). “La investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas”. *Educatio Siglo XXI*. [en línea]. 29, 1, 31-80. Accesible en Internet:
<http://revistas.um.es/educatio/article/view/119871/112851>
- MERCER, N. (2000). *Words and Minds. How we use language to think together*. Oxfordshire: Routledge.

- MEYER, H. (1991). "Developing transcultural competence: case studies advanced language learners", en D. BUTTJES y BYRAM, M. (eds.). *Mediating languages and cultures: towards and intercultural theory of foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991, 142-44.
- MILITELLO, M. (2009). "*We're in the Middle*": *Aprendizaje de la segunda lengua e identidad en jóvenes inmigrantes de los EE.UU.* Haverford College. Dept. of Spanish. Tesis doctoral. [en línea]. [ref. de 20/01/2012]. Accesible en Internet: <http://thesis.haverford.edu/dspace/handle/10066/3663>
- MONDADA, L. (2001). "Por una lingüística interaccional". *Discurso y sociedad* 3(3), 61-89.
- MORA, L. (1994). "Las otras culturas en el libro infantil". *Educación y Biblioteca*, 51, 38-42.
- MORGADO, M. (2006). "Nuevos libros, viejos libros: una perspectiva desde la Educación Intercultural". *Primeras noticias. Literatura Infantil y Juvenil*. Barcelona: Centro de Comunicación y Pedagogía, 216, 7-20
- MUÑOZ, A. (2001). "Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural". *Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos*. Encounters on Education (Universidad Complutense y Universidad de Manitoba-Canadá), 1, 81-106.
- NAVARRO DURÁN, R. (2006). "Los clásicos al alcance de los niños". *CLIJ*, 193, 7-14.
- NORTON, B. (1997). "Language identity and ownership of English". *TESOL Quarterly*, 31, 3, 409-429.
- ONG, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económico.
- OLSON, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- (2000). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE
- (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.
- (2005). *Leer y liar. Lectura y familia*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

- (2008). *Una infancia en el país de los libros*. Barcelona: Océano.
- (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano.
- PIKE, Mark A (2003). “From personal to Social Transaction: A Model of Aesthetic Reading in the Classroom”. *The Journal of Aesthetic Education* 37, 2, 61-72.
- PROTHEROUGH, R. (1983). *Developing Response to Fiction. English, Language, and Education*. Ed. Anthony Adams. Bristol (Philadelphia): Open University Press.
- QUIGNARD, P. (1976). *El lector*. Madrid: Cuatro ediciones.
- RABINOWITZ, Peter J. (1987). *Before Reading, Narratives Conventions and the Politics of Interpretation*. London: Cornell University Press.
- RAYMOND W. (1958). *Culture and Society, 1780-1950*. Londres y New York: Columbia University Press.
- RICHARDSON, R. (2011). *Primero leemos, después escribimos. El proceso creativo según Emerson*. Buenos Aires: FCE
- RICOEUR, P. (1975; trad. 1980 y 2001). *La metáfora viva*. Madrid: Trotta.
- (1996). *Tiempo y narración*. Volumen III. Madrid: Siglo Veintiuno.
- RODRÍGUEZ A. (2000). “Los otros cuentos. El humor en los cuentos populares”, en LLUCH, G. (ed). *De la narración oral a la literatura per a infants*. Valencia: Ediciones Bromera, 133-161.
- (2005). *El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (2006). “La literatura oral es la forma más perfecta de interculturalidad”. Entrevista a Antonio Rodríguez Almodóvar en *El Día de Córdoba*, 13 de abril de 2006.
- (2007). “Los otros cuentos. El humor en los cuentos populares”, en LLUCH, G. *La invención de una tradición literaria (de la narrativa oral a la literatura para niños)*. Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha, Colección Arcadia, 109-130.
- ROSENBLATT, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- SALINAS, P. (2002). *El defensor*. Madrid: Alianza.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (1992). “La literatura infantil y aprendizaje significativo”. *Glosa*, 3. Córdoba: Universidad de Córdoba, 269-282.

- (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- (2003). “La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico”. *Cauce*, Revista de Filología y su Didáctica, 26, 200, 469-490.
- SANJUÁN, M. (2007). “El discurso literario en la construcción del sujeto: la escritura autobiográfica como fuente de información”. *Lenguaje y Textos*, 26, diciembre 2007, 63-78.
- (2011a). “De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia”. *Ocnos*, 7, 85-101.
- (2011b). “Aprender literatura en la escuela: una investigación etnográfica con estudiantes de magisterio”, en NÚÑEZ, M^a. P. y RIENDA J. (Coords.). *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1575-1599.
- SARLAND, Ch. (1991; trad. 2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México: FCE.
- SEARLE, J. (2001). *Actos del habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra
- SILVA-DÍAZ, C. (2006). “Algunas opciones y problemas metodológicos al observar la discusión literaria en el aula”, en COMPS, A. *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, 119-135.
- SIPE, L. R. (2000). “The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Oral Response to Picture Storybook Read-Alouds”. *Reading Research Quarterly* 35, 2, 252-275.
- (2010). Conferencia en el Máster de Libros y Literatura para niños y jóvenes de la Universidad Autónoma de Barcelona. [en línea]. 5 de febrero, 2010. [ref. de 20/01/2011]. Accesible en Internet: <http://www.literatura.gretel.cat/>
- SORIANO, E. (2004). “La construcción de la identidad en contextos multiculturales”, en *La educación en contextos multiculturales, diversidad e identidad*. Ponencias XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.

- SOTOMAYOR, V. (2005). “Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias”. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 217-238.
- (2006). “Fantasía y humor para adolescentes” en SOTOMAYOR, V. y MORENO, M. (Coords.). *Personajes y temáticas en la literatura juvenil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 53-72.
- TABERNERO, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- (2006). “¿De qué sirve un libro sin dibujos ni diálogos?”, en TABERNERO, R.; DUEÑAS, J.D. y JIMENEZ, J. L. *Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil*. Zaragoza: PUZ, 67-88.
- (2007). *Breviario de Literatura Infantil. Leer mirando desde Aragón*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- (2009). “Leer mirando. El libro-álbum en la promoción de hábitos lectores. Claves para una poética de su lectura”. *I Encuentro Internacional de Estudio y Debate. Literatura Infantil y Matices*. Tarazona: Fundación Tarazona Monumental, 9-44.
- TABERNERO, R. y CONSEJO, E. (2011). “Desarrollo de la competencia lecto-literaria desde la acción tutorial” en NÚÑEZ, M^a. P. y RIENDA J. (Coords.). *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1627-1655.
- TABERNERO, R. y MORA, L. (2011). “El libro infantil y juvenil y sus claves desde la diversidad cultural en la escuela y las bibliotecas españolas”. IV Congreso Ibérico de OEPLI sobre el Libro Infantil y Juvenil: “Leo Diferente: El Libro Infantil y Juvenil desde la Diversidad Cultural” (San Sebastián, 3-5 de julio de 2008). Departamento de Cultura del Gobierno Vasco.
- TAJFEL, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TEJERINA, I. (2008). *Leer la Interculturalidad, una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*. Santander: Conserjería de Educación de Cantabria.

- VANDERGRIFT, Kay E. (1990). "Meaning-Making and the Dragons of Pern". *Children's Literature Association Quarterly*, 15, 27-32. The Johns Hopkins University Press.
- VIGO, B. (2007). "Sentido y significado actual del texto libre: bases para un debate." *Anuario de pedagogía*, 9, 379-418
- VILA, I.; DEL VALLE, A.; PERERA, S.; MONREAL, P. & BARRET, M. (1998). "Autocategorización, identidad nacional y contexto lingüístico". *Estudios de Psicología*, 60, 3-14.
- VYGOTSKY, L (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- WIDDOWSON, H.G. (1984). "The use of literature". *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 160-173.
- WITTE, T., JANSSEN, T. y RIJLAARSDAM, G. (2006). "Literary competence and the literature curriculum". "Two empirical studies to describe the variation in the literature curriculum and the development of literary competence in upper secondary education in the Netherlands" (Paper we prepared for the International Colloquium *Mother Tongue Education in a Multicultural World: Case Studies and Networking for Change* (Sinaia – Romania, June 22 to 25, 2006).
- WITTGENSTEIN, L. (1983). *Investigacions filosòfiques*. Barcelona: Laia.
- WILLIAM, R. (1957). *Culture and Society*. Harmondsworth: Penguin.
- ZARRILLO, J. y COX, C. (1992). "Efferent and Aesthetic Teaching". *Reader Stance and Literary Understanding*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 235-249

8.2.- Obras de referencia

8.2.1.- Corpus utilizado en la investigación

- ANDERSEN, H.C. (2005). “El traje nuevo del emperador”. *Cuentos completos*. Madrid: Cátedra.
- BROWNE, A. (2001). *El túnel*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DOCAMPO, X. (2001). *Cuando de noche llaman a la puerta*. Madrid: Anaya.
- GUILLOT, L. (2007). *Las Metamorfosis de Ovidio*. Madrid: Clásicos a medida, Anaya.
- LAGO, A. (1999). *Cena de rua*. Caracas: Eraké.
- LINDGREN, A. (2010). *Pippi Langstrump*. Barcelona: Juventud.
- LINDO, E. (2004). *Manolito Gafotas*. Madrid: Alfaguara.
- NERUDA, P. e I. FERRER (2006). *El libro de las preguntas*. Valencia: Media Vaca.
- NESQUENS, D. y ARQUILÉ E. (2006). *Mi familia*. Ilustraciones de Elisa Argillé. Madrid: Anaya.
- NESQUENS, D. y URBERUAGA, E. (2000). *Diecisiete cuentos y dos pingüinos*. Madrid: Anaya.
- OFOGO, B. y ARGUILÉ, E. (2009). *El león Kandinga*. Madrid: Kalandraka.
- POE, A. y CLARKE, H. (2009). *Cuentos de imaginación y misterio*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- RODRÍGUEZ, A. (1983). *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Anaya.
- SHAUN TAN (2007). *Emigrantes*. Arcos de la Frontera, España: Barbara Fiore.
- TWAIN, M. y MELÉNDEZ, F. (2010). *Los Diarios de Adán y Eva*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- VELA, D. y GÓMEZ DE LA SERNA, R. (2007). *Bestiario de greguerías*. Madrid: ACVF.
- VIÑEDO, J. (2004). Cuento XXXV *Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde*, en El Conde Lucanor, *Don Juan Manuel*; edición y versión actualizada de Juan Viñedo. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

8.2.2.- Corpus citado de LIJ

- ABDEL-FATTAH (2008). *¿Por qué todos me miran la cabeza?*. Barcelona: La Galera.
- ACQUARONI R. (1994). *El sueño de Otto*. Madrid: Santillana.
- ALFAYA, J. (2006). *El Chico rumano*. Madrid: Anaya.
- AMO, M. del. (2003). *La Reina de los mares*. Ilustración de Tesa González. Madrid: Alhambra.
- BASCUÑÁN, P. (2005). *Cuentos viajeros*. Valencia: Tàndem.
- BEGAG, A. (2002). *De una a otra orilla*. Traducción de Rafael Chacón; ilustración de Miguel Navia. Madrid: SM.
- BERNARD, F. y ROCA, F. (2003). *La comedia de los ogros*. Barcelona: Juventud.
- BINEBINE, M. (2000). *La patera*. Madrid: Akal.
- BUITRAGO, A. (1997). «Por soñar...» en *De viaje*. Madrid: Santillana.
- CANDEL, FRANCESC y CESC (1967). *Una nueva tierra*. Barcelona: La Galera.
- CANTIN, M. (2001). *Yo, Félix, diez años, sin papeles*. Traducción de Rodrigo Fidalgo; ilustración de Luis Doyague. Zaragoza: Edelvives.
- CARRETERO, A. M^a (1997). *Paisaje de otoño*. Madrid: Edinumen.
- CENDRARS, B. (1984). *Cuentos negros para niños blancos*. Madrid: Espasa Calpe.
- CLUB KIRIKO. (2012). *150 libros infantiles para leer y releer*.
- DE MIGUEL, L. y A. SANTOS. *Doce a las doce*. Madrid: Edelsa.
- DURÁN, T. (1999). *Mila va al cole*. Ilustración de Pep Montserrat. Barcelona: La Galera [S.l.]: Editores Asociados.
- FÉRAUD, Ma. (2000). *Anne aquí, Sélima allí*. Traducción de Elena del Amo. Madrid: Alfaguara.
- FERNÁNDEZ, A. (2009). *Luna de Senegal*. Madrid: Anaya.
- FRANCOTTE, PASCALE (2008). *Lejos de mi país*. Barcelona: La Galera.
- GARCÍA, G. (2005). *Wamba y el viaje de la miel*. Ilustración de Graciela García y Silvia Camacho. Madrid: Demipage.

- GEDA, F. (2011). *En el mar hay cocodrilos*. Barcelona: Destino.
- GÓMEZ A. (2005). *Soles negros*. Madrid: SM.
- GÓMEZ, R. y ALONSO, J.R. (2007). *7x7 cuentos crudos. Aunque éste no sea un buen sitio para nacer*. Madrid: SM.
- GUILERA, J. (1998). *Lenessú, yo soy de Benin*. Barcelona: La Galera.
- GUTIÉRREZ, R. (1990). *El delfín*. Madrid: Coloquio-SGEL.
- HELEN y SWIATKOWSKA, G. (2003). *Me llamo Yoon*. Barcelona: Juventud.
- ICHIKAWA, S. (2007). *¿Hay osos en África?* Barcelona: Corimbo.
- JANGANA, B. (1998). *Bully Jangana yo vengo de Doubirou*. Barcelona: La Galera.
- JORDI S. y RIALP R. (1992). *El hombre del bar*. Madrid: Santillana.
- KARROUCH, L. (2007). *Laila*. Barcelona: Planeta – Oxford.
- LALANA, F. (1997). *Paso del estrecho*. Madrid: Bruño.
- MARTÍN PERIS, E. y SANS, N. (1997). *Gente que lee*. Barcelona: Difusión.
- MCKEE D. (2005). *Tres monstruos*. Caracas: Ekaré.
- MIQUEL, L. y NEUS S. (1989). «*Vuelo 505 con destino a Caracas*» en *Primera plana*. Madrid: Difusión.
- MIQUEL, L. y NEUS S. (1995). *Lejos de casa*. Barcelona: Difusión.
- MORENO, E. (1992). *El misterio de la llave*. Madrid: Santillana.
- OCASAR, J.L. (1996). *Amnesia*. Madrid: Edinumen.
- PÉREZ, E. y SOLÉ F. (2001). *Las cartas de Alain*. Madrid: Anaya.
- RIVAS TORRES M. (2005). *Vidas*. Barcelona: La Galera.
- RIVAS, M. (2000). *Los sueños de Nassima*. Barcelona: La Galera.
- SADAT, M. (2005). *El jardín de Babaï*. Madrid: Kókinos.
- SAMI, N. (2001). *La inmigración explicada a mi hija*. Barcelona: Nuevas Ediciones de Bolsillo.
- SANTIAGO, R. (2002). *Dieciocho inmigrantes y medio*. Ilustración de Santiago García-Clairac. Barcelona: Edebé.
- SCHINS, M-T., y RUIFERNANDEZ L. (2007). *Mi casa es tu casa*. Zaragoza: Edelvives.

- SIERRA I FABRA, J. (1996). *Noche de luna en el estrecho*. Barcelona: El Arca.
- SMADJA, B. (2005). *Hay que salvar a Said*. Traducción de Elena del Amo; ilustración de Tha. Zaragoza: Edelvives.
- VILLANUEVA D. (2005). *Wamba y el viaje de la miel*. Madrid: Demipage.
- ZAPATA, P. (2003). *La Patera*. Ilustración de Angelines San José. Madrid: CCS.

8.2.3.- Catálogos de Literatura Infantil y Juvenil

- Biblioteca del Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural. Gobierno de Aragón.
- Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y la Organización Española para el Libro Infantil (OEPLI). (2008). *La multiculturalidad en la literatura infantil y juvenil*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (2008). *Gentes. Culturas. Convivencias. Un Mundo. Una selección de lecturas sobre multiculturalidad*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (2008). *Letras del mundo*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Imagina el mundo*.
- [GRETEL](#) (2011). Catálogo sobre el tema migratorio. [en línea]. [ref. de 15/02/2012]
Accesible en Internet: <http://www.literatura.gretel.cat/content/seleccio-vint-libres-sobre-tema-migratori>

8.2.4.- Manuales sobre enseñanza y aprendizaje del español como L2

- ARRARTE, G. (2005). *¡Adelante!* Madrid: Edinumen
- CANDELA, P. (2000). *Guía Didáctica de Una Rayuela*. Madrid: SGEL.
- CASO, M. y VALENCIA, M.L. (2005). *Clave de sol*. Madrid: En Clave ELE.
- GALVÍN, I; LLANOS, C Y MONTEMAYOR, S. (2006): *Proyecto Llave maestra. Español como segunda lengua. Cuaderno de actividades*. Madrid: Santillana.
- [en línea]. [ref. de 20/08/2011] Accesible en Internet:
<http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/11.html>

- MUÑOZ, B. (2004). *Mis primeros días en Secundaria*. Madrid: SGEL.
- MUÑOZ, B. y AVENDAÑO, M. L. (2005). *¡Fiesta!*. Madrid: En Clave ELE.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M. (2005). *Español segunda lengua*. Madrid: Anaya.

8.2.5.- Marco curricular y legislativo

- Boletín Oficial de Canarias, nº 212, 3 de noviembre 2004. Resolución de 15 de octubre de 2004, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se establece el currículo, y una concreción, de Español como segunda lengua en contexto escolar.
- Boletín Oficial de Murcia, (2007). Martes, 6 de noviembre de 2007 Página 30719. Número 256.
- CIDE, Centro de Investigación y Documentación Educativa (2002). *Evolución y situación del alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1991-2001)*. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- (2003a). *El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1991-2002)*. *Boletín de Temas Educativos*, 11.
- (2003b). *El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1992-2003)*. *Boletín de Temas Educativos*, 12.
- (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- GARCÍA ARMENDÁRIZ, M^a VICTORIA, MARTÍNEZ MONGAY ANA M^a y MATELLANES MARCOS, CAROLINA. (2003). *Español como Segunda Lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Departamento de Educación del Gobierno de Navarra
- INSTITUTO CERVANTES, (1994). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.

- (1996). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.

REYZÁBAL, M^a VICTORIA. (2003). *Programación de español como segunda lengua educación secundaria*. Comunidad de Madrid.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M. (2001). *Diseño Curricular para la enseñanza del Español como L2 en Contextos Escolares*, Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad de Murcia.

8.3.- Webgrafía

Anaya ELE

ASELE

Aulaintercultural

BARFIE

Centro Virtual Cervantes

CREADE

Cuaderno Intercultural

Difusión

Edualter

Entreculturas

Litoral

MarcoELE

RedELE


Segundas Lenguas e Inmigración

Todoele

NOS CONOCEMOS....

Nombre	Robert
Edad	16
Nacionalidad	Rumano
Curso ESO	4º
Nivel EL2	intermedio
Tiempo en España	2 años
Título de un libro que te guste y explica qué te gustó	Aún ninguno especial
Una película	Green Street Hooligans
¿Qué haces en tu tiempo libre?	Comunico con mis amigos rumanos por internet, juego al baloncesto.
En el futuro, ¿qué te gustaría hacer?, ¿qué planes tienes?	Aún no me he decidido. Mi hobby es la estadística deportiva (del fútbol y del baloncesto)
Algo que te gustaría contarme...	Ya me conocerás, no te preocupes.
¿Te gustan los blog? ¿Te gustaría crear un blog?	NO.
¿Tienes cuenta de correo electrónico?	marty-grizz@yahoo.com

NOS CONOCEMOS....

Nombre	Sergey Daraban
Edad	12/25/1992 — 16 años
Nacionalidad	Turkmenistan
Curso ESO	4ºB
Nivel EL2	baño ++
Tiempo en España	un año y medio
Título de un libro que te guste y explica qué te gustó	El corte de Monte Cristo
Una película	Losiento por el amor
¿Qué haces en tu tiempo libre?	Salgo con amigos, estoy en el ordenador o miro Tele.
En el futuro, ¿qué te gustaría hacer?, ¿qué planes tienes?	estudiar psicología o economía
Algo que te gustaría contarme...	
¿Te gustan los blog? ¿Te gustaría crear un blog?	si por qué no
¿Tienes cuenta de correo electrónico?	sí : serjini000@hotmail.com

NOS CONOCEMOS....

Nombre	MARTA PAULINA SZALA
Edad	16
Nacionalidad	POLACA
Curso ESO	3A
Nivel EL2	Medio
Tiempo en España	2,5 años.
Título de un libro que te guste y explica qué te gustó	TEN OCY, EGIPTOLOG,
Una película	Catch me if you can, Elizabethtown, Life as a house, ...
¿Qué haces en tu tiempo libre?	normalmente estoy viendo la tele, estar en internet, hablar con los amigos por el internet,
En el futuro, ¿qué te gustaría hacer?, ¿qué planes tienes?	ser psicólogo, ayudar a la gente con problemas mentales, conocer problemas mentales, estar en universidad
Algo que te gustaría contarme...	
¿Te gustan los blog? ¿Te gustaría crear un blog?	
¿Tienes cuenta de correo electrónico?	deadchocolate@go2.pl

NOS CONOCEMOS....

Nombre	ISMAL EL MANDIL
Edad	15 años
Nacionalidad	MARROQUÍ
Curso ESO	3ºA
Nivel EL2	MEDIO-
Tiempo en España	1 AÑO Y MEDIO
Título de un libro que te guste y explica qué te gustó	
Una película	ONE BAG
¿Qué haces en tu tiempo libre?	A VECES ME BUSCO EN EL ORDENADOR & A VECES VEO LA TELE
En el futuro, ¿qué te gustaría hacer?, ¿qué planes tienes?	NO SÉ
Algo que te gustaría contarme...	CUANDO VENÍA LA PRIMERA VEZ A ESPAÑA
¿Te gustan los blog? ¿Te gustaría crear un blog?	Sí
¿Tienes cuenta de correo electrónico?	Sí

NOS CONOCEMOS....

Nombre	SICVIU BIRSAN
Edad	15
Nacionalidad	RUMANO
Curso ESO	4º B
Nivel EL2	
Tiempo en España	3 años
Título de un libro que te guste y explica qué te gustó	Donde surgen las sombras.
Una película	Destino final 1,2,3,4
¿Qué haces en tu tiempo libre?	salir por allí, escuchar música, baloncesto...
En el futuro, ¿qué te gustaría hacer?, ¿qué planes tienes?	no se de momento
Algo que te gustaría contarme...	no sé...
¿Te gustan los blog? ¿Te gustaría crear un blog?	SÍ NO
¿Tienes cuenta de correo electrónico?	SÍ sicvinioex@yahoo.es

NOS CONOCEMOS.No

Nombre	Anastasia
Edad	14
Nacionalidad	Ucraniana
Curso ESO	3º
Nivel EL2	
Tiempo en España	5 años casi 6 años
Título de un libro que te guste y explica qué te gustó	Taina Gallego García Las crónicas de la Torre Memorias de Inoluh
Una película	Johnny Roter Crepusculo
¿Qué haces en tu tiempo libre?	Escucho música, solía en mis amigos y encontraron a ellos ellos (mi perro)
En el futuro, ¿qué te gustaría hacer?, ¿qué planes tienes?	Estudiar Psicología
Algo que te gustaría contarme...	Que me esta gustando esta actividad
¿Te gustan los blog? ¿Te gustaría crear un blog?	las dos cosas
¿Tienes cuenta de correo electrónico?	anastasia_gatita_alegon@hotmail.com

NOS CONOCEMOS....

Nombre	Joel Nogueira.
Edad	13
Nacionalidad	Portuguesa
Curso ESO	3º C
Nivel EL2	
Tiempo en España	2 años
Título de un libro que te guste y explica qué te gustó	Wisloto. la convivencia.
Una película	Tom Cruise "Mission imposible"
¿Qué haces en tu tiempo libre?	Jugar a la Play.
En el futuro, ¿qué te gustaría hacer?, ¿qué planes tienes?	Estudiar Arquitectura.
Algo que te gustaría contarme...	Ni experiencia.
¿Te gustan los blog? ¿Te gustaría crear un blog?	No se. Quizá
¿Tienes cuenta de correo electrónico?	joel77_portugal@hotmail.com.

NOS CONOCEMOS....

Nombre	Alexandra Sofia Utaumanovic
Edad	16 años
Nacionalidad	Rumanía
Curso ESO	3º C
Nivel EL2	
Tiempo en España	6 años
Título de un libro que te guste y explica qué te gustó	"EL RETRATO DE CARLOTA"
Una película	"TITANIC"
¿Qué haces en tu tiempo libre?	Principalmente, en mi tiempo libre me gusta estar con mis amigos, relajarme, descansar.
En el futuro, ¿qué te gustaría hacer?, ¿qué planes tienes?	Me gustaría seguir estudiando y al llegar a la universidad estudiar medicina (odontología).
Algo que te gustaría contarme...	Que me encantaría ser médico gracias a mi tía de Rumania, porque ella es médico y desde pequeña me he fijado siempre en ella.
¿Te gustan los blog? ¿Te gustaría crear un blog?	La verdad que nunca he entrado en un blog pero me gustaría crear uno.
¿Tienes cuenta de correo electrónico?	Si (sofika123@hotmail.com)

NOS CONOCEMOS...0

Nombre	Alexander Ugaldé
Edad	14
Nacionalidad	España
Curso ESO	3º C
Nivel EL2	Toda mi
Tiempo en España	Toda mi vida
Título de un libro que te guste y explica qué te gustó	Septimus, la magia más poderosa, Harry Potter
Una película	American Pie
¿Qué haces en tu tiempo libre?	Beber
En el futuro, ¿qué te gustaría hacer?, ¿qué planes tienes?	Estudiar No tengo nada
Algo que te gustaría contarme...	Nada, cotilla nada
¿Te gustan los blog? ¿Te gustaría crear un blog?	Si Si
¿Tienes cuenta de correo electrónico?	Si alex-grisen@hotmail.com

NOS CONOCEMOS....

Nombre	Carlos Emleid
Edad	14
Nacionalidad	Española
Curso ESO	3º C
Nivel EL2	
Tiempo en España	Todo mis vacaciones
Título de un libro que te guste y explica qué te gustó	Libro: porque era muy bonito
Una película	TITANIC
¿Qué haces en tu tiempo libre?	Jugar
En el futuro, ¿qué te gustaría hacer?, ¿qué planes tienes?	Entrenador físico y Técnico de porteros profesionales
Algo que te gustaría contarme...	La experiencia
¿Te gustan los blog? ¿Te gustaría crear un blog?	No y No
¿Tienes cuenta de correo electrónico?	Si Carlos.zambora@hotmail.com

NOS CONOCEMOS....

Nombre	Marcos Gil Sanz
Edad	14 años
Nacionalidad	Español
Curso ESO	3º E.S.O. C
Nivel EL2	
Tiempo en España	Toda la vida.
Título de un libro que te guste y explica qué te gustó	"Finis mundi" "El retrato de Carlota"
Una película	"Titanic"
¿Qué haces en tu tiempo libre?	Normalmente ir al cine, salir con mis amigos a jugar con mi hermano o ver una película en familia.
En el futuro, ¿qué te gustaría hacer?, ¿qué planes tienes?	Me gustaría estudiar Arquitectura en la universidad.
Algo que te gustaría contarme...	Mis experiencias con la lectura.
¿Te gustan los blog? ¿Te gustaría crear un blog?	Si. Es una buena forma de interactuar.
¿Tienes cuenta de correo electrónico?	Si. sapimodi@man.com

PASAR A LOS DEES
ORDENADOR

Nombre	KOUNESS. MqADMi
Edad	14 AÑOS
Nacionalidad	MARRUqe
Curso ESO	
Nivel EL2	
Tiempo en España	1 año y medio
Titulo de un libro que te guste	
Una película	joe chan
Tiempo libre	jogar al futbol
En el futuro...	en jugador

Nombre	xiao wei jiang
Edad	15 años
Nacionalidad	china china
Curso ESO	2ºA
Nivel EL2	
Tiempo en España	2 años
Título de un libro que te guste	me gusta novela policiaca
Una película	Naruton
Tiempo libre	Mirando television y con mi amigo jugar baloncesto
En el futuro...	me quiere medico.

Nombre	Wei Pei
Edad	15 años
Nacionalidad	CHINA
Curso ESO	2ºA
Nivel EL2	
Tiempo en España	2 años
Título de un libro que te guste	me guste novela de china.
Una película	NARUTOM.
Tiempo libre	sale con mis amigos jugamos al baloncesto y ping pong.
En el futuro...	me quiero hacer un medico. me quise hacer un medico.

Nombre	Xing Zi
Edad	14
Nacionalidad	China
Curso ESO	2º C
Nivel EL2	
Tiempo en España	1 año
Titulo de un libro que te guste	
Una película	
Tiempo libre	
En el futuro...	

Nombre	Ruihua
Edad	13 años
Nacionalidad	chino
Curso ESO	2º C
Nivel EL2	
Tiempo en España	2 años y 7 meses
Título de un libro que te guste	"Robinson Crusoe"
Una película	Harry Potter.
Tiempo libre	
En el futuro...	me voy a ir a vivir a China

Nombre	fei fei
Edad	13
Nacionalidad	China
Curso ESO	1º B
Nivel EL2	
Tiempo en España	4 años
Título de un libro que te guste	
Una película	
Tiempo libre	
En el futuro...	

Smpo Lunes y Jueves

Nombre	YARA DA SILVAIRA Gomes
Edad	14 años
Nacionalidad	Brasil
Curso ESO	3º
Nivel EL2	
Tiempo en España	4 meses
Título de un libro que te guste	
Una película	Un paseo para recordar
Tiempo libre	no tengo
En el futuro...	Psicóloga

lu, 2019

Nombre	Ahmed
Edad	14 años años
Nacionalidad	Senegales
Curso ESO	2A de la ESO
Nivel EL2	
Tiempo en España	3 meses
Título de un libro que te guste	
Una película	Futbol
Tiempo libre	
En el futuro...	quiero ser Futbolista

Luis, HERCI

Nombre	NEAQU ALA MARIA
Edad	16 años
Nacionalidad	RUMANIA
Curso ESO	4º
Nivel EL2	
Tiempo en España	1 año y 7 meses
Título de un libro que te guste	Hansel y Gretel
Una película	Al diablo con los guapos
Tiempo libre	estudiar y salir con el novio
En el futuro...	no me lo he pensado

NOS CONOCEMOS....

Nombre	Kadiatou
Edad	17
Nacionalidad	Guineana Guineana
Curso ESO	1 ^a A.
Nivel EL2	
Tiempo en España	1 año
Título de un libro que te guste y explica qué te gustó	un cuento de la selva
Una película	
¿Qué haces en tu tiempo libre?	Ver la tele y jugar con mi hermana
En el futuro, ¿qué te gustaría hacer?, ¿qué planes tienes?	nose
Algo que te gustaría contarme...	
¿Te gustan los blog? ¿Te gustaría crear un blog?	Si
¿Tienes cuenta de correo electrónico?	

NOS CONOCEMOS....

Nombre	Aissatou Diallo
Edad	16 años
Nacionalidad	Senegal
Curso ESO	4A
Nivel EL2	
Tiempo en España	casi tres años
Título de un libro que te guste y explica qué te gustó	misterios metáforas
Una película	luna nueva
¿Qué haces en tu tiempo libre?	poner salir con mis amigos y ayudar a veces a mis padres en algunos
En el futuro, ¿qué te gustaría hacer?, ¿qué planes tienes?	muchas cosas
Algo que te gustaría contarme...	
¿Te gustan los blog? ¿Te gustaría crear un blog?	si me gusta Si me gustan? si me gustaria crear uno
¿Tienes cuenta de correo electrónico?	

NOS CONOCEMOS....

Nombre	zineb katir
Edad	16
Nacionalidad	marroquí marroquí
Curso ESO	4A
Nivel EL2	
Tiempo en España	2 años
Título de un libro que te guste y explica qué te gustó	un libro del río tón se trata de los esclavos negros y me gusta mucho Tom Sawyer
Una película	campesinos
¿Qué haces en tu tiempo libre?	escucho música
En el futuro, ¿qué te gustaría hacer?, ¿qué planes tienes?	no sé No sé me gustaría hacer muchas cosas
Algo que te gustaría contarme...	
¿Te gustan los blog? ¿Te gustaría crear un blog?	Si me gustara
¿Tienes cuenta de correo electrónico?	*zinebkatir_16@hotmail.com

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

1º.- SESION – 05/11/09

Presentación de la investigación. Entrevista abierta a los alumnos

CUESTIONARIO INICIAL A LOS ALUMNOS PARA CONOCER SUS PERFILES

Nombre	Edad	Nacionalidad	Curso ESO	Nivel EL2	Tiempo en España	Titulo de un libro que te guste	Una película	Tiempo libre	En el futuro...
Youness	14 años	Marruecos	2º	A2	1 año y medio				
Xioa Wei	15 años	China	2º	A2	2 años	Me gusta novela policiaca			médico
Wei Pei	15 años	China	2º	A2	2 años				médico
Xing Zi	14 años	China	2º	A2	1 año				
Ruihao	13 años	China	2º	A2	2 años y 7 meses	Robinson Crusoe	Harry Potter		cirujano
Fei fei	13 años	China	1º	A2	4 años				
Yara	14 años	Brasil	3º	A2	4 meses		Un paseo para recordar	No tengo	psicóloga
Ahmed	14 años	Senegal	2º	A1	9 meses			fútbol	futbolista

**Itinerario textual para la lectura en voz alta por parte del investigador
(mediadora - facilitadora)**

Empezamos el itinerario con:

1er.- Acercamiento: *Cuentos al amor de la lumbre* de Antonio Rodríguez Almodóvar, Madrid, Anaya, 1995.

Seleccionamos los siguientes **cuentos de costumbres**:

- 1.- Lectura: ***Yo dos y tú uno***, (Cuento de costumbres)
- 2.- ***Juan El de la Vaca***
- 3.- ***El zapatero y el sastre***
- 4.- El cuento XXXV ***Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde***, en ***El Conde Lucanor***, *Don Juan Manuel*; edición y versión actualizada de Juan Viñedo. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2004.] Rodríguez Almodóvar lo recoge como “La mujer mandona”.
- 5.- **Mujer mandona**
- 6.- **Traje nuevo del emperador**
- 7.- Como puente para entrar en los clásicos: el **cuento maravilloso *La mano negra***, A. R. Almodóvar.

PARADIGMA METODOLÓGICO PARA LA LECTURA:: *Dime, Chambers*

Preguntas básicas:

- ¿Qué te ha parecido el libro?
- ¿Qué te gustó? ¿Hubo algo que te gustará del cuento?
- ¿Qué no te gustó? ¿Hubo algo que no te gustará del cuento?
- ¿Encontraste algo nuevo, extraño, algo que nunca antes habías visto en un libro?
- ¿Te recordó a algo (otro libro, situación, patrón, personas, paisajes...)?

Preguntas generales: (a partir de la propuesta de Chamber, (2007:118-119), se adaptan y proponen las siguientes preguntas:

- ¿Has leído libros (cuentos,...) como éste?
- Mientras escuchabas la lectura, ¿has oído y encontrado palabras o frases, que te gustarán, o que no te gustarán?
- Si el escritor te preguntara ¿qué mejorarías o cambiarías del libro?
- ¿Hay algo de lo que sucede en la historia que te haya pasado a ti o una situación parecida?
- ¿Cuándo escuchabas la historia, podías verla en tu imaginación?
- ¿Qué momentos se han quedado más grabados en tu mente?

- ¿Qué le dirías a tus amigos de este libro? ¿O qué no les dirías? ¿conoces a alguien a quien crees que podría gustarle de manera especial?
- Después de conversar sobre el cuento, ¿te ha sorprendido algo que alguien ha dicho? ¿te ha hecho cambiar de opinión? ¿Te han ayudado las demás personas a entender mejor el texto? ¿Qué cosas te han impresionado de lo que han dicho los demás?
- Cuando piensas en el libro ahora, después de todo lo que hemos dicho, ¿qué es lo más importante del libro para ti?

Preguntas especiales sobre la historia del texto

- ¿En cuánto tiempo sucede la historia?
- ¿Dónde sucede la historia? ¿Podría haber sucedido en cualquier otro lugar? ¿Te gustó el lugar donde sucede la historia?
- ¿Qué personajes te parecieron más interesantes? ¿Qué personaje no te gustó? ¿Alguno de los personajes te recuerda a alguien (conocido o a personajes de otros libros)?
- ¿Quién cuenta la historia? ¿cómo lo sabes?

ITINERARIO

2º.- SESION Jueves, 16/11/09

Texto: **YO DOS Y TÚ UNO - CUENTO DE COSTUMBRES.**

Cuentos al amor de la lumbre de Antonio Rodríguez Almodóvar, Madrid, Anaya, 1995.

Descripción de la sesión en sus fases

Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo

Formamos con las sillas un círculo para sentarnos y comenzar.

Recreación del ambiente de la lectura y se da la consigna para que siempre empecemos así las sesiones

Presentación de la portada del libro. Se visualiza y se lee en voz alta el título y el autor (lee la investigadora y algún alumno repite después el título)

Se crean expectativas antes de la lectura a partir de la portada y del título.

Alumno pregunta qué significa “lumbre”. Se explica el concepto remitiendo a su bagaje como lectores. Para ello, se les pregunta si recuerdan cuándo, cómo y quién les ha contado y/o leído cuentos.

Activación del intertexto lector y conocimientos del mundo, bagaje.

Alumno Senegalés (Ahmed) cuenta que sus padres antes de ir a dormir le contaban cuentos. El resto del grupo no participa ni interviene, excepto Youssen (marroquí) que expresa tener miedo al fuego, relaciona “lumbre” con “fuego”:

Círculo de lectura

Explico que formaremos siempre un círculo para recrear el ambiente de la lectura y aunque no tenemos un fuego en el centro, imaginaremos que esa “lumbre” se avivará con las lecturas que realizaremos.

Dos alumnas chinas no entran en el círculo. Se mantienen sentadas junto a sus mesas. Las invito a entrar pero

No todos los alumnos forman

rechazan la invitación. No insisto.

el círculo, algunos rechazan la propuesta.

Lectura en voz alta del cuento por parte de la investigadora.

Escucha atenta del grupo. También las dos alumnas que no tienen presencia física en el círculo, escuchan y se ríen en los momentos cómicos del cuento. Interacción con el texto y por lo tanto, hay comprensión.

Gusto por la lectura en voz alta.

Después de la lectura: Conversación: Respuestas

Se formula una pregunta abierta al grupo sobre qué le ha parecido.

El grupo participa y cada uno expresa su opinión:

- **Todos repiten la frase y título** del cuento expresando que les ha gustado mucho la frase: “*Yo dos y tú uno*”:

Apropiación de palabras.

Repiten el enunciado “Yo dos y tú uno” con la entonación que requiere en el contexto del texto.

Categoría estética

Descripción de la sesión – Análisis descriptivo

Comentan el conflicto del cuento y ofrecen diversas soluciones, del tipo:

- el hombre deber comer 1 huevo y 2 la mujer porque necesita comer más ya que trabaja mucho en casa; y puede quedarse embarazada;
- es un cuento machista (expresa el alumno chino): los dos tienen que comer igual.
- Alumno senegalés: opina que los dos igual, la mitad pero que la mujer más y hay que cuidarla.
- Alumna brasileña opina que los dos igual pero que el hombre necesita comer más.
- Alumnos chinos: la mujer tiene que comer más.

Todos expresan que les ha gustado mucho.

Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo

El cuento provoca “risa”.
Buscan soluciones al conflicto.

Empatizan con el texto y la situación que se desencadena. De tal manera que a partir de sus bagajes, buscan soluciones, proponen alternativas para evitar el conflicto del texto desde el humor.

Tema del machismo.
Categoría emocional en sus propuestas para resolver el conflicto

Expresan agrado por el cuento.

Siguiente tema que se comenta es el “cementerio”, los alumnos que conocen el término lo explican a los que no saben qué es. Todos lo entienden. Dicen que no es necesario “hacerse el muerto” por ese motivo (alumno chino R.); pero que en muchos casos por cuestiones más pequeñas los matrimonios se divorcian.

Transfieren experiencias;
actualizan el texto a la
sociedad del momento para
conversar sobre temas que les
preocupan.

Conocimiento compartido.
Aprendizaje cooperativo.
El alumno con más
competencia ayuda al alumno
que tiene dudas.

La escritura -

Se propone escribir de manera libre sobre la conversación que hemos tenido acerca del cuento. Se les invita a poner por escrito su experiencia lectora con este cuento. Todos aceptan y se ponen a escribir. Algunos proponen trabajar en parejas.

Análisis de la escritura libre a
partir de los escritos enviados
por email.

Otras observaciones: en esta sesión la profesora de español está presente aunque trabajando aparte con dos alumnos; pero ante las respuestas de los alumnos en la conversación, mira y observa sus intervenciones. Al final, me expresa que le ha gustado mucho y que **se ha sorprendido de las respuestas de los alumnos al texto, de la conversación generada y de aceptar con gusto escribir sobre la lectura.**

ESCRITOS DE LOS ALUMNOS VIA EMAIL SOBRE EL CUENTO

Fecha 16/11/09

“YO DOS Y TÚ UNO”

A mi me gusto mucho cuando a emezado a pelearse por que la mujer le dice que esta cansada de que el siempre se come dos huevos y ella uno y a dicho que hoy es al reves ella dos huevos y el uno. y el a dicho que ni hablar las reglas son como el dice. ella dice no el si. y el a dicho que si no se come el dos huevos se muere y ella dico que se muera y el se a echo el muerto y lña mujer sale coriendo la calle y grita se a muerto. y viene la cura lo lleva al cementerio. y ella dice para la ultima vez yo dos y tu uno y el ni ablar yo dos y tu uno a un final ella dice bale comete las tres y el se le vanta gritando me como las tres y la jente sin saver que pasa a empesau a corer y un aulo dice corer mas despacio.

Ana Maria .. Ies Goya!

ANALISIS ESCRITURA – CATEGORIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS ESCRITAS

En este caso, encontramos respuestas escritas sobre posibles hipótesis para resolver el conflicto planteado en el cuento; y por otra parte, a través de la escritura explican qué les ha gustado de la lectura utilizando el paradigma metodológico llevado en la conversación grupal.

El conflicto entre los personajes genera la escritura en el caso de Ana María. Discurso que carece de estructura y de puntuación. Escribe como habla. Escritura nada reflexiva ni pensada.

Fei fei Yu 1º B Goya

Me parece el hombre es autoritario. Porque puede ser hombre uno y medio, mujer uno y medio. O también puede ser hombre uno y mujer dos o mujer dos y hombre uno, es igual. También hay que comer huevos. Puede hoy hombre o mujer comer dos y otro comer uno, y otro día hombre o mujer comer dos y otro comer uno.

En el caso de Fei Fei, el tema de la autoridad masculina y la búsqueda de una solución al conflicto planteado en el texto, le permiten escribir su opinión sobre el cuento. Así, a través de frases muy simples va proponiendo diferentes opciones para resolver el conflicto.

Ruihao

Creo que el hombre debe dar a la mujer 2 huevos. Y hacer muerto el hombre me parece muy mal. En el entierro ellos sigue disgustiendo me parece muy gracioso, pero en la final ella dejo a comer los tres huevo. Y creo que es muy mal que el hombre no deja a comer dos huevos a la mujer, el es un hombre y ella es mujer, debe dejar al mujer.

Ruihao empieza su escrito utilizando la construcción “creer + que”, así construye su opinión sobre cómo deberían actuar los personajes del cuento. En lugar de repetir el enunciado propuesto en el paradigma metodológico: “me gusta”; utiliza otras expresiones como: “me parece” para resaltar las partes que no le han gustado y aquellas que le han divertido.

A mi me gustó mucho pero el hombre es muy tonto de decir QUE ME MUERO , no necesitava una actitud como esta , y tambien el machismo del hombre , de decir que la autoridad es de el , bueno sí que es , pero no toda la autoridad , la mujer tambien tiene el direito da autoridad en la casa ! Pero es que la mujer tambien no devia ter empezado el conflicto o entoces deveria ter hablado com mais calma , decir así: _Marido hoy vamos cambiar , yo dos y tu uno , ¿que pensas sobre iso? e entrar en un acuerdo ! Pero en este matrimonio yo creio que deveriam se divorciar , porque se peleank solo por un huevo entocés no deveriam seguir , que es imposible !

Yara da Silveira - Ies Goya.

La interiorización del paradigma metodológico le facilita desarrollar la escritura, ya que a partir de expresar cuánto le ha agradado el cuento, su texto se centra por una parte, en valorar las acciones de los arquetipos en relación al tema de la autoridad en el matrimonio, para ello, en algunos casos cita expresiones del texto para justificar su valoración; por otra parte, cuestiona los patrones culturales del texto simbolizados en los arquetipos narrativos, y propone –desde su criterio- utilizando el estilo directo como podrían haber sucedido los hechos. Finalmente, llega a presagiar el futuro de los personajes.

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN DESPUÉS DE LA LECTURA

“YO DOS Y TÚ UNO”

Fecha 16/11/09
Duración: 04:04

Transcripción	Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo	Análisis categórico e interpretativo
1. Yara (chica): A mi me gustó lo de <i>Yo dos y tú uno</i> , es muy xx	1. Apropiación de la frase “Yo dos y tú uno” provoca risas. La comicidad de la situación provoca risas.	
2. Inv: ¿es muy?		
3.A1: ah xx que da risas	2. Interpretan el humor.	2. Categoría analítica
4.Inv.: cómico, muy cómico		
5.Yara: sí		
6.María: A mí me gustó cuando ha salido gritando y ha dicho que él se come los tres huevos. Cuando ha dicho que se come los tres huevos.	La comicidad del conflicto El humor 	
7.Inv: y ¿te parece bien que el hombre se coma tres huevos?		
8.Youness: A mí me parece que no.		
9.Ahmed: No	Patrones culturales	8. Categoría cultural
10.Inv: ¿En qué sentido?		
11.Youness: Porque puede comer ella uno y medio y el hombre también uno y medio. Tiene que ser igual en todo ((<i>pausa</i>)) los maridos	Discuten sobre la igualdad en el matrimonio. Diferencias de posturas y patrones culturales entre chicos y chicas.	
12.Inv: ¿Igual en todo el hombre y la mujer?	Los chicos defienden la igualdad aunque Ahmed (senegalés) también valora la importancia de cuidar a la mujer.	
13.Ahmed: Sí		
14.Youness: Sí, sí		
15.Ahmed: Sí, sí, para mí. Para mi mujer dos y uno para mí.		
16.Inv: Ah! Ahmed, dos para tu mujer, uno para ti.		
17.Ahmed: Sí	Chicas responden al patrón cultural más tradicional (respuestas de alumnas de origen árabe)	
18.A1. Yo no, dos para mi hombre y uno para mí.		

Transcripción	Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo	Análisis categórico e interpretativo
18. María: Sí, claro. El trabaja, yo me quedo en casa y ¿qué?	Patrón cultural tradicional	
18. Youness: A mi me parece que no, la mujer también trabaja en casa y cuida a los chicos, sus hijos (pausa) y si siempre tienen estos problemas no van a acabar nunca	Igualdad y defensa de la mujer. Igualdad para evitar conflictos en las relaciones matrimoniales	
20. Inv: No van a acabar nunca		
21. Youness: porque cada noche cuando hagan huevos: “yo dos y tú uno”, siempre, siempre		
22. Inv: Siempre. Entonces, la solución de Youness? Uno y medio cada uno. ¿Igualdad en el matrimonio?		Categoría cultural
23. Youness: Porque cuando van a tener hijos se van a pelear, siempre	Aflora el tema de los hijos en el matrimonio	
24. Inv: ¿sí?		
25. Youness: Sí.		
26. Inv: Ahmed, ¿qué opinas? ¿Dos huevos la mujer, un huevo el marido?		
27. Ahmed: Sí.		
28. Inv: ¿Sí? ¿El marido come menos?, ¿la mujer?		
29. Ahmed: Sí creo que sí. Mejor.		
29. Inv: ¿Y la propuesta de Youness? ¿La mitad cada uno?		
30. Ahmed: si puede también. Puede ser mitad y mitad		
31. A1: Pero es que la mujer no tiene tanta hambre como el hombre. Yo creo.	Tema de la alimentación: diferencias entre hombre y mujer. Patrón tradicional el hombre come más.	
32. Inv: ¿quién come más? ¿Los chicos o las chicas?		
33. A coro las chicas: (risas) Los chicos, sí.		
34. Youness: Pero la mujer también tiene que		

comer bien

35.A coro las chicas: (risas)

Cuidado a la mujer

36.Inv: ¿qué opináis?

37.María: yo le daría dos a él porque uno me vale, porque sino me engordo (risas)

Tema de la estética: la preocupación de la mujer por engordarse.

38.Inv: (se dirige a los alumnos que no han intervenido todavía en la conversación: dos alumnos chinos). Y ¿vosotros?

39.Chino 1: Ese chico quiere un huevo ha muerto

40.Inv: por un huevo ha muerto

El alumno chino considera la situación de absurda.

41.Chino 1: Es tonto

42.María: se ha hecho el muerto

43.Inv: se ha hecho el muerto. ¿Qué solución?

María interviene y explica “hacerse el muerto”

44.Youness: uno y medio uno y medio. Las chicas: dos huevos el marido, un huevo la mujer

45.María: sí porque engorda

Insiste María en el tema de la estética

46.Inv: Youness dice que hay que evitar los problemas, igualdad en el matrimonio. Ahmed propone que la mujer coma más, cuidar a la mujer, ¿hay que cuidar a la mujer en casa?

47.Ahmed: Si

48-.Youness: cuanto cuidas a la mujer como estas cuidando a tus hijos

49.Chino 1: Me parece como Youness

Significativa la intervención de Youness (marroquí) cuidar a la mujer es cuidar a los hijos. Valoración de la mujer como madre, como engendradora de vida.

50.Inv: como Youness, opinas igual, la mitad.

51.Chino 1: Sí.

2º Análisis – CATEGORIZACION respuestas (emocionales, literarias (intertexto), patrones culturales),

- Las situaciones que propone el cuento de costumbres provocan risas en el lector inmigrante adolescente, y le llevan a interaccionar con el texto: por una parte, discuten sobre los conflictos que se desarrollan para buscar soluciones a la historia; por otra parte, les llevan a conversar y discutir sobre otros temas cercanos a situaciones de su vida diaria.
- Gusto por la lectura en voz alta.
- El cuento les ofrece imágenes para conversar sobre temas que les preocupan, trasladando sus patrones culturales, discutiendo sobre ellos y llegando a un consenso.

3º.- SESION Jueves, 19/11/09

Creación de cuenta de correo para los alumnos que no tienen.

En parejas, alumnos que ya tienen ayudan a alumnos que no tienen (todos los chinos no tenían correo excepto Ruihao).

Trabajan en parejas y utilizan el léxico necesario para la creación de la cuenta de correo. Alumno que ya sabe, formula preguntas al alumno que no tiene la cuenta para rellenar el formulario necesario.

Sesión significativa en relación a la dinámica de trabajo y al vocabulario trabajado (reforzar estructuras gramaticales básicas)

4º.- SESION Jueves, 26/11/09

Texto: **JUAN EL DE LA VACA - CUENTO DE COSTUMBRES.**

Cuentos al amor de la lumbre de Antonio Rodríguez Almodóvar, Madrid, Anaya, 1995.

Descripción de la sesión

**Nivel 1: Análisis descriptivo
- inductivo**

Presentación y disposición física

Formación círculo de lectura.
Todos aceptan la disposición
física y preparación para la
lectura del cuento.

Lectura en voz alta del cuento por parte de la investigadora.

Lectura en voz alta sin interrupciones.

Activación del intertexto lector
al leer el título del cuento por
parte de un alumno: dice de
manera espontánea “Juan el
Oso”; conoce este cuento.

Después de la lectura: Conversación – discusión en grupo

Transcripción

Transcripción a continuación

Después de la lectura: **Escritura libre**

Alumna china me cuenta
aparte que le gusta mucho
que lea en voz alta pero no se
siente segura todavía para
hablar y escribir, aunque me
escribe sus impresiones sobre
la lectura en papel a mano
mientras el resto del grupo lo
hace por email.
La alumna no tiene cuenta de
correo electrónico y no quiere
crearse una.

TRANSCRIPCION DE LA CONVERSACION EN GRUPO

Fecha: 26/11/09

Duración:10:51

Transcripción

Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo

1.Inv.: ¿**Qué os ha parecido** “Juan el de la Vaca”?

2.Ruihao: **Muy listo**

1.Les gusta el arquetipo de personaje: su agudeza

3.Inv.: Muy listo “Juan el de la Vaca”, ¿cómo se comporta?

4.Ruihao: **porque tiene la manera de ganar, de coger los dineros del ladrón y que se mata al capitán.**

4.Resalta las acciones del personaje

5.Inv.: Y ¿**Os ha gustado?**

6.Todos: Sí

7.Inv.: ¿Qué te ha gustado del cuento, Ana María?

8.Ana María: **El cuento**

9.Inv. Youness, ¿**qué te ha gustado?**

10.Youness: Es muy gracioso y Juan es muy listo. Y los ladrones son que no vale la Vaca y creen que es tonto o algo así. Al final ha robado todo el dinero y ya está.

10.Gusta la comicidad del cuento y resalta la agudeza del personaje

11.Inv.: Ahmed, ¿qué te parece este personaje, Juan? ¿Qué te parece Juan?

12.Ana María: **Al principio un poco tonto**

Inv.: ¿Por qué Ana María?

13.Ana María: **no sé como le han robado la vaca.**

14.Inv.: y ¿dónde está la vaca al final del cuento?

15.Ruihao: **Se quedó en la casa del ladrón. No se llevó la vaca.**

Transcripción

Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo

16.Inv.: Cuando he leído el título, Youness,
¿qué cuento te ha recordado?

Activación del intertexto del alumno.

17.Youness: “Juan el Oso”

18.Inv.: ¿has leído “Juan el Oso”?

19.Youness: sí

20.Inv.: ¿Es parecido el cuento o es diferente?

21.Youness: un poco diferente.

22.Inv.: ¿recuerdas?

23.Youness: porque “Juan el Oso” iba con sus padres y se fue al bosque. Y ha cogido un Oso y vivía con él. Y era tan fuerte, y se vuelve al pueblo. Y era el más fuerte del pueblo.

Relata el argumento de “Juan el Oso”

24.Inv.: Fei Fei. Por aquí ¿qué me contáis?
¿Os ha gustado? ¿Qué os ha gustado? ¿Es gracioso? ¿Nos hace reír? ¿En qué otro cuento? ¿Qué personaje de otro cuento? que todos conocemos, seguro que vosotros también.

25.Ruihao: No

Inv.: Sí. **Baja por la chimenea y se abrasa y se quema.**

26.Ruihao. **tres cerditos**

27.Inv.: el cuento de los tres cerditos, el lobo.
El lobo se muere. Y aquí se muere el ladrón.

Intertextualidad. Relación el final del cuento con el final de los “Tres cerditos”:

¿Pobre no?

El lobo de los “Tres cerdito” (conocen este cuento) y el ladrón: final igual.

28.Ruihao: No

29.Fei Fei: Sí

30.Ruihao: No

31.Fei Fei: Sí

(RISAS)

Discuten y discrepan sobre el final del cuento: si el ladrón-capitán tiene que morir o no. Para Ruihao debe morir como en el cuento; para Fei no.

Transcripción

Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo

32.Inv.: Fei Fei, ¿por qué sí pobre? ¿Por qué?

33.Fei Fei: porque Juan está pegando y después lo muere. Es pobre

34.Inv.: ¿cómo? ¿Quién es pobre?

35.Fei Fei: el capitán.

A FeiFei no le gusta que muera el capitán.

36.Inv.: es pobre, y como es pobre por eso roba

37.Fei Fei: sí

38.Inv.: y como es pobre por eso roba

39.Youness: puede ser

40.Inv.: puede ser

41.Elena (profesora del aula): Yo creo que ella dice que es pobre porque primero Juan le ha pegado y después le ha matado. ¡Es pobre persona!

Conversación sobre si es pobre o no es pobre el capitán.

42.Inv.: ¡Pobre persona!

43.Ruihao: No

44.Youness: el capitán tiene mala suerte

45.Inv.: tiene mala suerte el capitán.

46.Ruihao: ¡es que es malo, tiene que morir!

Para Ruihao el capitán es malo.

47.Inv.: tiene que morir como el lobo

48.Youness: si el sabe que lo va a pasar, no va a robar la vaca

Arquetipos narrativos: buenos y malos. Los identifican con claridad.

49.Inv.: tú crees ¿qué no hubiera robado la vaca?

50.Youness: No. Si el sabe que va a pasar estas cosas.

Interviene Youness explicando que si el capitán hubiera conocido su final, no hubiera robado la vaca a Juan.

51.Inv.: (se dirige a dos alumnos chinos que no han intervenido todavía) No te ha gustado el cuento.

52.Alumno chino: No

53.Inv.: Juan pega mucho al capitán. ¿Cuántas veces pega Juan al capitán?

Transcripción	Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo
54.Ruihao: tres	
55.Inv.: Tres veces. ¿Se disfraza?	Reconstruyen el cuento – conocimiento compartido- a partir de las tres situaciones en las que el protagonista se disfraza.
56.Youness: de médico y	
57.Inv.: de cura y	
58.Ana María: de cura, y de	
59.Ruihao: y de doncella	
60.Inv.: y de doncella. ¿Qué os parece? ¿Eso está bien?	Discrepan sobre “si Juan debía o no disfrazarse”.
61.Ruihao: bien. No	
62.Inv.: ¿sí?	
63.Ana María: no	
64.Inv.: ¿Por qué, Ana María	
65.Ana María: porque no tenía que disfrazarse	
66.Inv.:pero esa es una estrategia que utiliza	
67.Ruihao: que hay muchos disfraces y	
68.Inv.: <i>(invita a los alumnos que han entendido el cuento que lo reconstruyan para los alumnos (-3) que no lo han entendido). Empieza Youness haciendo un resumen de la historia.</i>	
69.Youness: el cuento se habla de un chico que se llama Juan que un día lo mandó su padre para vender una vaca porque no tienen dinero y necesitan mucho dinero. Y Juan	Youness y Ana María realizan oralmente un resumen del argumento del cuento para tres alumnos que no han entendido la historia.
70.Inv.: y Juan quiere mucho a la vaca y le da mucha pena. Dice, vale, necesitamos dinero pero cómo voy a vender la vaca. Y va de camino al pueblo para vender la vaca	
71.Ana María: Sí, y de camino se la roban	
72.Inv.: y de camino los ladrones la roban. Entonces, Juan vuelve a casa y su padre qué le dice.	

Transcripción

Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo

73.Ruihao: No, pero primero seguir a los ladrones

74.Inv.: sí eso ¿qué hace?

75.Ana María: sigue a los ladrones hasta casa y ve donde viven, entonces va a su casa y su padre le dice que es tonto

Conversación sobre la expresión que utiliza el padre de Juan a Juan cuando le han robado la vaca: “tonto”.

76.Inv.: que es tonto. **¿Qué os parece que el padre le diga que es tonto?**

77.Ruihao: Muy mal.

78.Inv.: ¿por qué? Ahmed, qué te parece que el padre le dice eres tonto

79.Ahmed: Porque ha perdido la vaca

80.Inv.: porque ha perdido la vaca. Pero, ¿te parece que eso está bien?

81.Youness: no porque al padre también puede pasarle

No les parece adecuado que el padre lo califique de “tonto”.

82.Inv.: porque al padre también le puede ocurrir. A cualquiera

83.Youness: si hay muchos ladrones no va a hacer nada, y Juan es más pequeño, creo.

84.Inv.: Sí. Y ¿qué más pasa?

85.Ruihao: y luego **se disfraza de doncella** y se va a casa del ladrón y dice que si necesita un doncella y dice que sí. Y luego por la noche la capitán entra en su habitación

Comprenden perfectamente que Juan se disfraza de mujer y la intención del capitán por la noche cuando llama a su puerta.

86.Inv.: ¿para qué entra el capitán en la habitación de Juan?

87.Youness y Ruihao: **porque cree que es una mujer.**

88.Ruihao: y luego

89.Inv.: Y ¿qué quiere hacer con la mujer?

Interpretan la intención del capitán.

90.Ana María: **Violarla**

91.Ruihao: violarla

92.Inv.: violarla, y ¿qué hace Juan?

Transcripción

Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo

93.Ruihao: Pues es que le pegó

94.Youness: coge el cinturón

95.Ruihao: le pegó, le pegó muy fuerte. Y luego se robó las dineros y se fue a casa.

Concluyen que Juan es más listo.

96.Inv.: Entonces, Juan ¿es tonto?

97.Ruihao: No

98.Youness: no

99.Ana María: no

100.Youness: **más listo que los ladrones**

101.Inv.: ¿es más listo que los ladrones, Ahmed, qué opinas? No quieres opinar hoy. Y ¿vosotros? ¿Juan es tonto o es listo?

102.Alumno chino: listo

103.Inv.: seguimos

104.Ana María: le ha dado el dinero a su padre y le ha dicho que va a cobrar más por la vaca. Después se disfraza de médico. Se ha ido y le han visto los ladrones, le han llamado para ver qué le pasa a su jefe, después lo manda a cada uno por medicinas, y después le pega (*no se entiende*) y se va. Después de disfraza de cura

105.Inv.: ¿sabéis qué es un cura?

106.Ana María: Sí

107.Inv.: En el cuento de “Yo dos y tú uno” también teníamos un cura, ¿verdad?

108.Ruihao: Sí

109.Ana María: Sí. Se disfraza de cura, se va de camino y estos lo ven y le llaman otra vez para qué le pasa, dice que se muere. Entra, los manda a por cosas, después se queda solo y el capitán le dice que coge el dinero pero que no le pegue otra vez.

Transcripción

Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo

110.Ana María: Otra vez Juan el de la Vaca, no!. Le dice donde está la caja fuerte, que se coja lo que quiera, este coge el dinero, pero después le da una paliza buena.

111.Inv.: Una buena paliza. Ahora ¿Lo habéis entendido el cuento, lo que ha pasado? ¿Sí? Sigue, Youness, por favor.

112.Youness: coge todo el dinero y lo ha dejado para poder comer. Y cuando vuelve a casa lo da todo el dinero a su padre, pero él esta como nervioso o algo así. Vienen los ladrones, intentan matarle o robarle el dinero

113Inv.: y ¿al final qué ocurre, Ruihao?

114.Ruihao: se cayó el capitán al agua caliente y se quemó.

La reconstrucción del cuento por parte de los alumnos que mejor lo han entendido e interpretado ayuda a los alumnos con más dificultades.

ANÁLISIS ESCRITURA – CATEGORIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS ESCRITAS

ESCRITOS DE LOS ALUMNOS PARA EL BLOG SOBRE EL CUENTO *JUAN EL DE LA VACA*

Ana-Maria, IES Goya: A mi me gusto el cuento por que es un poco gracioso. Y a mi no me pareció que Juan es tonto porque el no tenia la culpa que le ha robado la vaca. Porque el era solo y los ladrones eran 4. Y lo que le ha hecho a los ladrones ha hecho muy bien, así no va hacer daño a nadie.

- Categoría emocional.
- Categoría analítica: interpreta las acciones de Juan.

Ahmed, IES Goya: Este cuento de la vaca, un hombre que tenía un hijo y una vaca. Me gusta el cuento porque esta muy bueno. Porque el hombre no tenia dinero dice su hijo va a vender esta vaca pero su hijo no quiere venderla parece que Juan es muy inteligente pero no es tonto.

- Categoría analítica y emocional: nivel básico de competencia literaria. Interpreta las acciones del protagonista y las valora de acuerdo a las emociones que le ha producido el personaje.

Ying Zi Chen, IES Goya: Me gusta el cuento, porque el cuento muy gracioso. Juan muy listo. Primero finge ser mujer, segundo: médico, tercer coger los dineros. Ultimo el ladrón quema.

Ruihao, IES Goya: Me gustó cuando pegaba al jefe de los ladrones y cuando Juan consiguió mucho dinero. Y recordó el cuento de los "Tres cerditos" el final cuando se abraso el lobo y el capitán de los ladrones.

5º.- SESION Jueves,10/11/09

Texto: **EL ZAPATERO Y EL SASTRE - CUENTO DE COSTUMBRES.**

Cuentos al amor de la lumbre de Antonio Rodríguez Almodóvar, Madrid, Anaya, 1995.

Descripción de la sesión por fases

**Nivel 1: Análisis descriptivo
- inductivo**

1.- Presentación y disposición física

Está interiorizada como rutina.

2.-Lectura en voz alta del cuento por parte de la investigadora.

Lectura segmentada para permitir a los alumnos inferir, hacer hipótesis sobre el final.

3.- Después de la lectura: Conversación – discusión en grupo
Construcción de sentidos conjuntamente, construcción de conocimiento compartido,

Transcripción- ver análisis

4.- Después de la lectura: Escritura libre

Blog – escritos sobre el cuento

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

Transcripción

Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo

((Antes de llegar al final de cuento, se pregunta al grupo))

1.Inv.: **¿Qué va a suceder?**

2.Youness: va a salir corriendo

3.Inv.: **¿Quién?**

4.Youness: el zapatero

5.Inv.: el zapatero. Ruihao, **¿qué va a pasar ahora?**

6.Ruihao: pues puede ser que el sastre da un tiro al zapatero y lleva los cien euros.

7.Inv.: se lleva los cien euros. (sigue leyendo el cuento hasta el final)

8.Todo el grupo: **“todo el dinero”**

((Acaban la frase ellos)) risas del grupo.

((Al llegar al final del cuento))

9.Youness: **¿Cómo? ¿Cómo?**

10.Ruihao: **y es el fin de la historia**

11.Inv.: **y es el fin de la historia**

12.Youness: no entiendo la última

13.Ahmed: no no (sin entender)

14.Inv.: **¿has entendido el final Ruihao?**

15.Youness: el final no

16.Ruihao: pues es que los ladrones se han ido por decir que si no das el euro, se va a matar y corrió

17.Inv.: se van corriendo porque piensan los ladrones que

18.Ruihao: **que va a matar**

19.Inv.: que están todos los muertos, que se han despertado todos los muertos y se van a

Predicciones, hipótesis sobre el final de la historia.

Interaccionan con el texto

Cambian la moneda del cuento por la actual

Adivinan la siguiente frase, el final del cuento, dicen a la vez que la facilitadora lee el texto.

Algunos alumnos no entienden la ironía del final y la situación que se narra. Así, los alumnos que lo han entendido, lo explican.

Construyen significados y los comparten con el grupo.

Transcripción

Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo

repartir todo el dinero

20.Ruihao: y faltaba un euro

21.Inv.: y faltaba un euro.

(deja unos segundos y pregunta al grupo)

22.Inv.: ¿Os ha gustado?

23.Ruihao: Sí

24.Inv.: ¿qué es lo que te ha gustado del cuento?

25.Ruihao: es que por el último, por asustar a los ladrones

26.Inv.: por asustar a los ladrones. Y a ti,

27.Ahmed, ¿te ha gustado el sastre y el zapatero?

28.Ahmed: Sí, un cuento muy bueno

29.Inv.: un cuento muy bueno

30.Ahmed: Sí,

31.Inv.: ¿quién os gusta más? ¿Quién es más simpático, el zapatero o el sastre?

32.Youness: el sastre

33.Ruihao: ninguno

34.Inv.: El sastre, Youness, ¿por qué?

35.Youness: por un euro, quita la ropa de un muerto, escondido y así todo solo por un euro.

36.Inv.: Hace todo eso ¿por qué? Porque es su dinero.

37.Ahmed: su dinero.

38.Ruihao: solo un euro que es muy ...

Entiende la **ironía y comicidad** del cuento, comparte significados con sus compañeros, ayuda a comprender el texto a los demás a partir de su interpretación

siguiendo a Chambers: les intimida; les provoca silencios... Reflexión sobre el uso del por qué

Gusta el final cómico, y gustan las palabras que se usan para expresar esa comicidad.

Tema: defensa de la propiedad privada:

Identifican las acciones que una persona es capaz de hacer por y para defender sus propiedades. Esta cualidad gusta a unos.

Transcripción

Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo

39.Inv.: que es poco, no?

40.Ruihao: sí

Ahmed: **un euro es mucho, eh?**

41.Youness: pero para él, creo que es mucho

42.Inv.: ¿y el cuento es gracioso?

Todo el grupo dice que sí.

43.Inv.: Yingzi, ¿te ha gustado?

44.Ruihao: Yingzi, Yingzi

45.Inv.: Yingzi, perdón, Yingzi,

46.Yingzi: Sí

47.Inv.: ¿Os ha recordado otras historias, otro cuento?

48.Inv.: A veces las personas discuten

49.Ruihao: Sí

50.Inv.: por el dinero

51.Ruihao: **Sí, muchas veces**

52.Youness: **toda la gente**

53.Ruihao: todo el mundo

54.Inv.: ¿por qué discutimos por el dinero?

55.Ruihao: **por necesidad del dinero**

56.Youness: porque con el dinero puedes hacer muchas cosas

57.Inv.: (se aproxima a Yingzi,) Yingzi prefiere “Yo dos y tú uno”

58.Yingzi: (habla en chino con Ruihao y éste traduce) dice que es más gracioso

59.Inv.: Este es sobre los muertos, los muertos que están viviendo

60.Ruihao: **Muertos vivos**

61.Inv.: Sí, muertos vivos

El tema del **dinero** se aborda según el concepto que cada uno tiene. Para unos es mucho un euro, para otros es poco. Conociendo el bagaje y cultura de origen de los jóvenes que hacen este comentario, para Ahmed, senegalés, aprecia el valor que tiene un euro para otras personas que viven en su país.

Todos dicen que no.

Vuelven al tema del dinero – de la propiedad privada - como motivo de discusión entre las personas

El valor e importancia de la necesidad del dinero para vivir

A Yingzi, china, tímida, no le gusta y expresa que prefiere “yo dos y tú uno” y además da una argumentación.

Tema de los muertos

ESCRITOS DE LOS ALUMNOS EN EL BLOG SOBRE EL CUENTO
EL ZAPATERO Y EL SASTRE

Yingzi, IES Goya: no me gusta el cuento, porque el zapatero parece muerto , pero en el ultimo forma igualdad para obtener muchos dineros.

Ruihao, IES Goya: No me gusto nada porque el sastre es muy avaricioso. Y me recuerda al cuento de "Juan de La Vaca" por fingir y que hay ladrones.

Ahmed, IES Goya: el zapatero y el sastre no me gusta al principio pero me gusta al final del cuento porque zapatero tiene dinero para vivir feliz con su familia. Me recuerda al cuento de "Juan de la Vaca".

Youness, IES Goya: Me gusta el cuento porque es gracioso y me recuerda al cuento de "Yo dos y tú uno" porque el zapatero se hace el muerto como en el cuento de "Yo dos y tú uno" para engañar a la gente del pueblo porque debe dinero y no quiere pagar.

Weipei, IES Goya: El sastre es muy egoista por un real se disfrazó, se hizo el muerto. El zapatero quiere coger los dineros y se mete debajo del cadaver del sastre. Me gusta el final cuando los ladrones salen corriendo porque los ladrones piensan que los muertos están vivos.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

6º.- SESION –17/12/09

Tiempo: 50 minutos

***LO QUE SUCEDIÓ A UN MANCEBO QUE CASÓ
CON UNA MUCHACHA MUY REBELDE,
EL CONDE LUCANOR***

El cuento XXXV *Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde*, en *El Conde Lucanor*, Don Juan Manuel; edición y versión actualizada de Juan Viñedo. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2004.]Rodríguez Almodóvar lo recoge como “**La mujer mandona**”.

Optamos primero por la versión de Juan Vicedo ya que nos parece más rica.

[El Conde Lucanor - Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes](#)

Cuento XXXV

[Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde](#)

Planificación:

1º.- Leer el texto hasta:

Después de mirar por todas partes, vio a su caballo, que estaba en la cámara y, aunque era el único que tenía, le mandó muy enfadado que les trajese agua para las manos; pero el caballo no le obedeció. Al ver que no lo hacía, le gritó:

2º.- Preguntar qué piensan que va a hacer con el caballo.

3º.- Seguir leyendo hasta: (se dirige a su mujer y le dice)

-Levantaos y dadme agua para las manos.

Preguntar qué va a suceder, qué final imaginan.

4º.- Discutir en grupo

5º.- Terminar de leer el texto

6º.- Preguntar qué les ha gustado del cuento, qué no??

7º.- Cada uno escribe su opinión: en el blog.

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

“LO QUE SUCEDIÓ A UN MANCEBO QUE CASÓ CON UNA MUCHACHA MUY REBELDE, EL CONDE LUCANOR

Fecha 17/12/09

Duración: 0:34:58

Transcripción	Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo
Antes de empezar a leer	
1.Inv: El título de este cuento “Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde”	Se lee el título y genera preguntas al grupo relacionadas con el significado de dos palabras: “rebelde” y “mancebo”.
2.Ruihao: ¿ qué es rebelde ?	
3.Inv: ¿rebelde?	
4.Youness: joven	Intentan adivinar el significado.
5.Ruihao: viejo	
6.Inv: no, rebelde, traviesa	
7.Youness: nerviosa	El sonido de la palabra “mancebo” provoca risas
8.Inv: y ¿ mancebo ?	
9.Ruihao: un mancebo (risas)	
10.Inv: ¿un mancebo?	
11.Ruihao: un mancebo	
12Inv: un joven	

Empieza la lectura en voz alta del cuento por la “facilitadora”. Empieza a leer y se detiene cuando va a empezar el cuento. Explica la situación y Ruihao dice:

Ruihao: si debo decir que case con ella o no

Alumno con mayor competencia comunicativa ayuda a otros a comprender el planteamiento del cuento. El grupo se muestra receptivo en esta ayuda.

Transcripción

Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo

13.Inv: Muy bien Ruihao

La doctoranda **sigue leyendo** y enfatiza cuando empieza la historia (ya que se trata de un cuento dentro de otro)

A lo largo de la lectura se detiene para comprobar que el grupo va comprendiendo y siguiendo la historia.

Facilita la comprensión del texto ya que puede resultar difícil para algunos alumnos. Para ello, alumnos que más facilidad tienen resumen lo que se acaba de leer con sus palabras. En este sentido, Ruihao ejerce tal tarea.

Durante la lectura:

14.Inv: Dice que eran **moros**.

15.Ruihao: **¿qué moro?**

16.Inv: ¿qué es ser moro?

17.Youness: tiene mucha cara

18.Inv: Ah!, eso es “tener morro”. Youness, eso es “tener morro”, pero “ser moro”

19.Youness: por ejemplo si entras a tomar un café y no pagas y paga tu amigo

20.Inv: Muy bien, eso es “tener morro”, “tener” Pero “ser”: “ser chino”, “ser negro”, “ser americano”, “ser moro”

21.Ahmed: ser, ser futbolista

22.Inv: ser futbolista (risas). “Ser moro”, a quién se llaman, quien son los “moros”:

23.Youness: **los árabes**

24.Ahmed: moro, moro

25.Inv: Muy bien Youness. Este matrimonio era moro, eran árabes. En España durante mucho tiempo los árabes estuvieron viviendo. ¿Sabéis la historia?

26.Ruihao: **sí, sí ya lo sabemos, en ciencias sociales.**

Se detiene la lectura para identificar el significado de “**moro**”; construcción compartida del significado.

Juego de palabras entre “ser moro” y “tener morro”.

Es Youness (marroquí) quien da la respuesta correcta.

La lectura les permite ubicar la “historia” y relacionarla con otras áreas curriculares. Uso de su bagaje y conocimiento del mundo.

Transcripción	Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo
<p>((La Investigadora <u>sigue con la lectura del cuento hasta el final.</u>))</p> <p><u>Después de la lectura:</u></p> <p>27.Inv. ¿Os ha gustado?</p> <p>28.Youness: No me ha gustado, no es gracioso.</p> <p>29.Inv. ¿cómo es?</p> <p>30.Youness: ¿Qué diferencia ves entre “Juan el de la Vaca”; “Yo dos y tú uno”; “El zapatero y el sastre”, y este cuento?</p> <p>31.Youness: que mantan animales</p> <p>32.Ruihao: sangriento</p> <p>33.Inv. ¿sangriento?</p> <p>34.Ruihao: y violento y malo</p> <p>35.Inv: ¿quiénes son malos?</p> <p>36.Ruihao y Youness: todos</p> <p>37.Yingzi: no me gusta</p> <p>38.Inv: ¿qué no te ha gustado?</p> <p>39.Yingzi: me ha gustado más “Yo dos y tú uno”</p> <p>40.Inv: “Yo dos y tú uno” más. ¿Y éste porque es muy violento, porque mata animales?</p> <p>41.Ruihao: dice que es muy violento</p> <p>42.Inv: Sí, pero ¿por qué el hombre mata a los animales?</p> <p>Ruihao y Youness: (no se entiende hablan a la vez)</p> <p>43.Ahmed: tiene un problema con su mujer</p> <p>44.Youness: tiene problemas con su cerebro.</p>	<p>Durante la lectura los alumnos van haciendo inferencias sobre la historia.</p> <p>Siguen con facilidad el hilo del cuento e intervienen de manera espontánea acabando algunas de las frases.</p> <p>Identifican la falta de humor en el cuento</p> <p>Activación del intertexto lector.</p> <p>Comparan con los otros cuentos que hemos leído.</p> <p>Ruihao ayuda a Yingzi con el español</p> <p>Es significativa la intervención de Ahmed y Youness. Interpretan</p>

Transcripción

Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo

45.Inv: Tiene problemas con su cerebro

46.Ruihao: No, demostrar que es más violento que su mujer

47.Inv: Claro es lo que dice Ruihao.

¿Os ha gustado a vosotros? ((*Pregunta a los alumnos que no han intervenido*)) ¿Qué es lo que no os ha gustado?

48.Ruihao (interviene en lugar de los compañeros chinos). La violencia, sangre

49.Inv. Y ¿**algo nuevo** que hay en este cuento?

50.Ruihao: sangre, violento

51.Ahmed: ricos y pobres

52.Ruihao: No, hay también en el “Zapatero y el sastre”

53.Inv: En el “Zapatero y el sastre” también tenemos ricos y pobres.

54.Youness: La mujer, la chica y el chico

55.Inv: La chica y el chico

56.Ruihao: violento

50.Elementos que identifican como nuevos:

Resaltan la **violencia** del cuento como un aspecto que no les ha gustado a ninguno del grupo.

Intervención de Ahmed permite volver a activar el intertexto lector y relacionar esta lectura con otras.

- Riqueza y pobreza
- Diferencia entre hombres y mujeres

57.Inv: ¿**Os ha recordado a algo?**

58.Youness: Antes pasaba lo mismo así

59.Inv: ¿Dónde pasaba antes lo mismo?

60.Youness: En Marruecos

61.Inv: En Marruecos ¿qué pasaba en Marruecos?

62.Youness: parecido al cuento, pero no matan animales y estas cosas

63.Inv: ¿El marido demuestra la autoridad en Marruecos?

57.Relacionan la historia del cuento con su experiencia de vida:

Intervención de Youness: relaciona el cuento con la situación de la mujer en Marruecos.

Referentes culturales

Transcripción

Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo

64.Youness: Algunos.

65.Inv: Son los que mandan en casa y ¿la mujer qué hace?

66.Youness: pues cosas de casa: limpiar, hacer la comida, cocinar, todo.

67.Inv: y a ti ¿qué te parece?

68.Youness: muy mal

69.Inv. ¿Aquí en España es diferente que Marruecos?

70.Youness: el hombre y la mujer si están casados es una familia

71.Inv: A Youness este cuento le recuerda a situaciones que pasan en Marruecos, y en ¿China pasa esto de la autoridad?

72.Ruihao: No, no, antes sí; ahora, no.

73.Inv: Cuéntanos, ¿cómo era antes?

74.Ruihao: Pues, que el hombre tenía más autoridad que la mujer. Ahora igualdad, son iguales.

75.Inv. ¿En Senegal?

76.Ahmed: el hombre y la mujer en casa las mujeres hacen todo, el hombre trabajar, no hace la comida, no es como aquí.

77.Inv: y tú ¿cómo prefieres como aquí o como en Senegal?

78.Ahmed: aquí las mujeres y los hombres igual.

79.Inv: y en ¿Senegal?

80.Ahmed: No, sólo las mujeres hacen la comida. Prefiero como en Senegal. Yo trabajar y la mujer en casa para hacer la comida, limpiar, cuidar a los niños, así me gusta. Es mejor para mí. Yo no me gusta hacer la comida

Youness y Ahmed: referentes culturales tradicionales: la importancia de la familia como institución.

Comparan la situación del cuento con situaciones de sus países referentes a la autoridad en el matrimonio.

Diferencian la cultura de sus países con la cultura en España en relación a la igualdad de la mujer. Contraste en este tema.

Transcripción

Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo

81. Ruihao: pues eres muy vago
82. Ahmed: hacer la compra sí
83. Ruihao: machista
84. Youness: para mí no. En Marruecos todos son machistas.
85. Ruihao: en muchos países. Aquí no, antes sí.
86. Youness: el hombre trabaja para poder traer dinero, para poder comer, la mujer si no hay dinero no puede hacer nada.
87. Ahmed: sí, sí claro
88. Inv: Pero aquí en España no es así, la mujer también puede ir a trabajar
89. Ruihao: Sí, sí ahora las mujeres trabajan y dicen que en unos años después las mujeres van a ser políticos.
90. Inv: ¿qué te parece?
91. Ruihao: Bien sí, si tiene cabeza
92. Inv: Claro lo importante es que tenga cabeza.
93. Ahmed: Pero en Senegal a veces hay mujeres que trabajan pero tienes que pagar una persona para limpiar su casa, todos los días. Hay en mi casa una mujer.
94. Youness: En Marruecos trabajan pocas.
95. Ahmed: Mi madre trabaja, sí en una tienda.
96. Ruihao: En China trabaja todo el mundo, mi madre trabaja en la universidad. Muchas que trabajan en empresas, trabajan en casas
97. Inv: ¿Tu madre trabaja aquí o en China?
98. Ruihao: No, antes en China era una profesora de universidad
99. Inv: ¿Qué enseñaba?
100. Ruihao: informática
101. Youness: En China hay muchos chicos que

Conversación muy animada sobre el tema: el machismo, la diferencia entre hombres y mujeres...Lo que demuestra interés y preocupación. Todos intervienen y a veces sin respetar el turno de palabra.

Las **respuestas de Youness** connotan unos **referentes culturales tradicionales** y arraigados a la cultura árabe aunque parece que en él se está produciendo un cambio a causa de su estancia en España (lleva este curso). Mientras que Ruihao que ya lleva tres años vemos una evolución en su discurso, se encuentra en otro estadio del proceso.

Podemos aplicar la teoría de Bruner de que a través del lenguaje representamos nuestra manera de ser.

En el caso de **Youness** – podríamos hablar de un proceso de encuentro de culturas y de reconstrucción de su identidad ahora en desde la cultura española. Y que determinados cuentos – el contenido, argumentos, personajes- le llevan a establecer lazos y comparar con su cultura.

En el caso de **Ruihao**: establece comparaciones desde el antes y el ahora de la cultura española. Claramente podemos hablar de otro momento del proceso. Conoce e identifica el pasado y el presente de la cultura española, los referentes tradicionales y la situación de determinados temas de actualidad.

En Ruihao podríamos tal vez ver un proceso de reconstrucción de su identidad.

Conversación sobre la mujer en la sociedad como trabajadora. Comparan la situación de la mujer en sus países con España.

trabajan, pequeños

102.Ruihao: Sí, sí en unos lugares pobres.

103.Youness: he visto muchos en televisión.

104.Inv: Y ¿dónde pensáis que estáis mejor?

105.Ruihao: en mi país cerca de los mares tienen más dinero y más población, en otros cuando ves un mapa político ves en China que en los centros hay unos puntitos blancos no hay nada y en las costas hay montones son rojos todos.

106.Inv. Y tú ¿dónde estás mejor, Ruihao, en China o en España?

107.Ruihao: los dos (con un tono muy relajado y convencido) me da igual

108.Ahmed: Yo en Senegal tengo muchos amigos en Senegal pero aquí aburrido. Me gusta Senegal.

109.Youness: Yo creo que todos los chicos quieren volver a su país porque allí hay familia y hablas el idioma que tú sabes, no tienes problemas.

110.Inv. Tú quieres volver a Marruecos

111.Youness: volver a Marruecos pero no para siempre

112.Inv. No para siempre

113.Youness: No, no para siempre

114.Ahmed: yo quiero todos los años un mes o dos meses en Senegal y después en España. Quiero trabajar aquí, sí.

115.Youness: en fiestas o algo

116.Ahmed: el dinero de aquí es más que en mi país.

A Ruihao le da igual vivir en España o en China. Parece como si se encontrará bien en las dos culturas. Como si tuviera una identidad construida o en su proceso.

Tanto Ahmed como Youness no quieren volver para siempre a sus países, valoran las posibilidades de un mejor futuro profesional y económico en España.

Quieren volver a sus países de vacaciones.

Parecen ser conscientes del proceso migratorio emprendido por su familia, de los motivos y circunstancias. Saben que en España pueden tener más posibilidades aunque Youness identifica los problemas que conlleva el proceso de vivir en otra cultura.

ESCRITOS DE LOS ALUMNOS EN EL BLOG SOBRE

***“LO QUE SUCEDIÓ A UN MANCEBO QUE CASÓ
CON UNA MUCHACHA MUY REBELDE,
EL CONDE LUCANOR***

Ruihao, IES Goya: Me gustó mucho porque el mancebo ha dado una lección muy fuerte a la mujer y consiguió la autoridad de la casa.

Fei Fei, IES Goya: He leído el cuento y me parece un poco violento. Pero es muy interesante. Me gusta la última frase de esta historia: SI DESDE UN PRINCIPIO NO MUESTRAS QUIÉN ERES, NUNCA PODRÁS DESPUÉS, CUANDO QUISIERES. Me gusta porque es muy difícil conocer a la gente.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

7º.- SESION –07/01/2010

Tiempo: 50 minutos

DONDE VIVEN LOS MOSTRUOS, SENDAK

Preguntar si conocen y/o han visto “**Donde viven los monstruos**” (llevar y leer aunque no sea un libro álbum para su edad) Valorar el “Túnel”. (Comentar con Rosa). Revisar itinerario.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

8º.- SESION –11/01/2010

Tiempo: 50 minutos

**LA MUJER MANDONA,
RODRIGUEZ ALMODOVAR (versión breve del cuento anterior, del Mancebo)**

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

Fecha: 11/01/10

Duración: 09:08

Transcripción

**Nivel 1: Análisis descriptivo -
inductivo**

Después de la lectura

1.Inv: ¿Qué os ha gustado?

2.Ahmed: el final. La mujer es muy mala mató a tres maridos

3.Youness: pero ella no los mató, han muerto por llorar mucho

Les impacta el hecho que una mujer haya matado a sus maridos. Sobre este tema gira la conversación.

4.Ahmed: porque ella les dice cosas malas, no tocar eso, aquí, romper sus cosas, les dijo cosas muy mal, ¿esta mal no? Creo que sí.

5.Yingzi: el último

6.Youness: la canción

7.Yingzi: porque tiene un final feliz

8.Ruihao: a mí no me parece

9.Inv: ¿Qué te ha gustado el cuento y qué no te ha gustado?

10.Ruihao: cuando la mujer tira del caballo

11.Inv: el final, cuando la mujer está tirando del rabo del burro

Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo

Transcripción

- 12.Ahmed: es malo
- 13.Ruihao: es gracioso
- 14.Youness: no me gusta el cuento porque el hombre solo quiere mandar a la mujer y la mujer no puede mandar, el hombre es fuerte, mató un caballo
- 15.Ahmed: la mujer mató a tres maridos. El hombre viene para defender a los otros hombres. Porque antes el hombre discutió con sus amigos, dijo: tú estás loco o qué, por qué tú te vayas con ella. Sí, sí me voy.
- 16.Inv: Entonces, ¿el hombre ha ganado su apuesta con sus amigos?
- 17.Ahmed: sí, sí
- 18.Inv: ¿Qué es lo que no te gusta?
- 19.Youness: el hombre está loco
- 20.Inv: ¿para qué actúa el hombre así en el cuento?
- 21.Youness: ha hecho una apuesta con sus amigos, no tiene miedo de ella
- 22.Inv: Entonces, el cuento es ¿la mujer mandona o qué otro título?
- 23.Ahmed y Ruihao: el hombre mandón.
- Inv: ¿Este hombre es un buen ejemplo?
- 24.Ruihao: (risas) No, es muy malo
- 25.Inv: ¿habéis visto una situación parecida en la vida real?
- 26.Ahmed: creo que hay
- 27.Inv. ¿Se parece al maltrato?
- 28.Todos: Sí, sí
- Ruihao interpreta la situación como cómica.
- Ahmed justifica la actitud del hombre de acuerdo a un patrón cultural tradicional.
- Confrontación de patrones culturales.

Transcripción

Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo

29.Inv: Imaginad que podéis cambiar algo del cuento

30.Ahmed: quiero cambiar el título: el marido mandón

31.Youness: el final que la mujer mata la hombre

32.Yingzi: no cambio nada, el título: el hombre listo

32.Va aumentando la participación de esta alumna que al principio se mostraba insegura para hablar en el círculo

33.Inv: ¿Le recomendamos este cuento a un amigo?

34.Ruihao: a un amigo porque me gusta

35.Inv: ¿Hay alguna palabra que os ha gustado mientras leía en voz alta?

36.Youness: la canción

ANTES DE LA LECTURA: A PARTIR DEL TÍTULO

1. Inv: Vamos a leer “La mujer mandona”.
¿Qué os sugiere este título?

2. Ahmed: la mujer que manda en casa.

3. Youness: manda en casa porque es más fuerte que su marido

Inferencias a partir del título

4. Ahmed: siempre creo que marido debe dirigir la casa, sí.

ANALIZAR LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO CONJUNTAMENTE

5. Youness: una mujer mandona, nadie puede hablar con ella porque es fuerte, todo lo tiene ella

ANALIZAR EL CAMBIO DE OPINIÓN DE YOUNESS A LO LARGO DE LA CONVERSACION

6. Ahmed: va a mandar en su casa porque su marido, qué le pasa a su marido. Primero hay que saber qué le pasa a su marido.

SIGNIFICATIVAS LAS APORTACIONES DE RUIHAO A LAS INTERVENCIONES DE AHMED Y YOUNESS; TAMBIEN LAS DE YINGZI

7. Inv: hay que saber

8. Ahmed: ¿por qué ella manda en su casa?

9. Inv: ¿tal vez la autoridad la tiene la mujer?

A Ahmed le sorprende que una mujer pueda imponerse a su marido y considera que algo le sucede al marido.

10. Ahmed: aquí si está bien pero en mi país no

11. Inv: ¿quién tiene la autoridad en país?

12. Ahmed: el marido

Ahmed: responde a su patrón cultural tradicional y marcado por su cultura de origen.

13. Ruihao: el hombre y la mujer, los dos tienen en China, en unas casas los hombres, en otras las mujeres

14. Yingzi: fuera de casa los hombres, pero en la casa la mujer.

15. Ahmed: Escúchame. Mujer dirigir, pero en cosas de casa como hacer la comida, para comprar, es mujer. Para papeles, el dinero, todo es del hombre. Pero hay cosas para los niños, para comprar cocinar, todo la mujer

16. Inv: ¿Puede la mujer en una familia tomar decisiones económicas?

17. Ahmed: el marido

18. Ruihao: no, tiene que ver con su inteligencia, quien es más inteligente

Ruihao y Yingzi: responde a un referente cultural más moderno e introduce temas como la inteligencia del hombre y de la mujer que llegan a hacer pensar al resto sobre sus propias opiniones.

19. Youness: porque el marido fue a coger el dinero del banco y si hay intenta robarle no va a dejarlo

20. Ruihao: hay que ver quien es más listo

21. Youness: listo

LOS PERSONAJES DEL CUENTO SE DEFINEN POR SUS ACCIONES. LA ACCION TIENE MAYOR PESO QUE LOS PERSONAJES.

22. Ahmed: pero yo quiero decir que todas las cosas sólo la mujer no. Mitad y mitad.

23. Yingzi: mitad y mitad. Y las cosas más importantes, los dos juntos. Tomar decisiones importantes los dos juntos.

ANÁLISIS

Son las acciones de los personajes las que les conducen a hablar sobre los temas.

“Los personajes de los cuentos representan más un rasgo de carácter o una cualidad moral que un ser humano completo. Esta esquematización de lo representado permite al joven lector captar lo que puede haber en común entre él y uno u otro personaje, sabiendo al mismo tiempo que no es como ellos. (...) este género literario, asociado al aspecto impreciso del lugar y del momento de la acción, facilita el juego con lo imaginario en el marco eterno del “país lejano” donde “érase una vez...”. (René Diatkine citado por Bonnafé, 2008: 147)

ESCRITOS DE LOS ALUMNOS EN EL BLOG SOBRE
LA MUJER MANDONA,

Youness, IES Goya: Me gusta cambiar el final por otro como: gana la mujer y para ganar tiene que matar al hombre, y también me gusta la canción del hombre: "Vengo alegre de la feria, / de comprarme una bandurria. / Acuérdate, mujercita,/ lo que le pasó a la burra./ Me gustan las palabras porque suenan muy bien.

YingZi, IES Goya: me gusta el cuento. En el cuento el hombre es muy listo, empieza a mandar a la mujer mandona las cosas y ella dice sí. Este cuento es " El hombre mandon" Que hombre más listo, pero yo no quiero este hombre para mí.¿Y tú?

Ahmed, IES Goya: No me gusta este cuento porque la mujer mandona trata mal a sus maridos.Sus tres maridos se murieron de miedo porque se dirigieron mal a la mujer.La mujer mandona trata el tema de la autoridad en el matrimonio .
Un hombre y una mujer luchan por el poder de la igualdad.

Ruihao, IES Goya: Me ha gustado el cuento, me gusta más cuando la mujer estaba empujando al burro y no me gusta cuando el hombre mata a la burra. La frase que más me gusta es "tú calla y no repliques". También es muy gracioso cuando el hombre canta la canción.

Fei Fei, IES Goya: He leído el cuento y me parece un poco violento. Pero es muy interesante. Me gusta la última frase de esta historia: SI DESDE UN PRINCIPIO NO MUESTRAS QUIÉN ERES, NUNCA PODRÁS DESPUÉS, CUANDO QUISIERES. Me gusta porque es muy difícil conocer a la gente.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

9º.- SESION –14/01/2010

Tiempo: 50 minutos

EL TRAJE NUEVO DEL EMPERADOR, ANDERSEN

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

Fecha 14/01/10

Duración: 08:15

Transcripción

**Nivel 1: Análisis descriptivo -
inductivo**

- | | |
|---|--|
| 1. Inv: ¿Qué os ha gustado? | |
| 2. Ruiho: el final es gracioso | La manera de actuar de los personajes |
| 3. Wei Pei: me ha gustado un poco, los ladrones | |
| 4. Inv: ¿son listos? | |
| 5. Ruihao: consiguieron mentir a todo el pueblo y todo el pueblo son tontos | |
| 6. Inv: ¿habíais leído este cuento antes? | |
| 7. Ahmed: no lo conocía, me ha gustado un poco | |
| 8. Inv: ¿qué te ha gustado? | 8. A Ahmed le gustan elementos del cuento como las "telas" |
| 9. Ahmed: las telas | |
| 10. Inv: ¿qué os parece el emperador? | |
| 11. Youness: tonto porque él ha creído a los ladrones | |
| 12. Inv: ¿y el niño? | |
| 13. Ruihao: claro que los niños siempre tienen razón porque dicen | La imagen de la inocencia del niño |

directamente lo que piensan

14. Youness: siempre dicen la verdad

15. Inv: ¿sí?

16. Ruihao: sí, siempre dicen la verdad

17. Inv: Imaginad que podéis cambiar la historia

18. Ruihao: no cambio nada, bueno voy a cambiar el niño por una niña porque en China se dice que no es un niño que es una niña.

18. Inventan un antihéroe: UN PERSONAJE FEMENINO

Lectura activa y reativa

19. Youness: cuando pasa por las calles, la niña lo ve y ha dicho que no tienes nada, que estás desnudo y después se fue a vivir con él.

20. Inv: ¿se fue a vivir con él la niña? ¿Cómo si fuera su hija?

21. Ruihao: No, como si fuera su esposa (risas)

22. Inv: ¿su esposa? Una diferencia de edad

23. Ruihao: 100 años

24. Inv: ¿os pasado alguna vez algo parecido a esta historia?

25. Ruihao: Sí, sí como si compras algo que dice muy bueno y no sirve para nada

26. Inv: por ejemplo ¿no os pasado que habéis comprado un jersey y os queda fatal?

27. Ruihao: sí me queda fatal algunas veces (risas)

ESCRITOS DE LOS ALUMNOS EN EL BLOG SOBRE

EL TRAJE NUEVO DEL EMPERADOR

Ahmed, IES Goya: Me gustan las telas de colores y con los dibujos.
No me gustan los ladrones porque son malos .
Mi primera vez que yo escucho el cuento del traje nuevo del emperador.
Yo no cambio nada de este cuento.

Ruihao, IES Goya: Me gustó el final porque es gracioso. Pero no me gustó la historia en concreto. Ya lo he leído la historia en China. Yo quiero cambiar el niño en una niña.

YingZi, IES Goya: me gusta el final cuando el niño dice “no lleva nada” porque los niños son francos, ellos son solo pensar y hablar. No tiene miedo, por eso ellos son inteligentes. El rey y todas las personas son falsos.

Youness, IES Goya : yo cambiaría el chico por una chica con su perro y también que la chica fuera a vivir con el emperador, no me gusta el cuento mucho por que ya lo conocia.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

10º.- SESION –18/01/2010

Tiempo: 50 minutos

**SESION CENTRADA EN LA ESCRITURA Y
CONSTRUCCION DEL INTERTEXTO LECTOR**

Sesión centrada en preparar los escritos para subir al blog y se ha trabajado la **construcción del intertexto lector**. Así pues, se han escrito en la pizarra todos los cuentos que se han leído hasta el momento por orden de lectura. Después se han establecido relaciones temáticas entre ellos. Finalmente, cada alumno ha revisado sus escritos para subir al blog.

Lista de cuentos leídos hasta la fecha:

- 1. *Yo dos y tú uno***
- 2. *Juan el de la Vaca***
- 3. *El zapatero y el sastre***
- 4. *El mancebo***
- 5. *La mujer mandona***
- 6. *El traje nuevo del emperador***

Relaciones que se han establecido: **Intertexto**

- *Yo dos y tú uno* y *El zapatero y el sastre*: tema “hacerse el muerto” frente al pueblo para conseguir sus objetivos.
- *Yo dos y tú uno*, *El mancebo* y *La mujer mandona*: Tema de la autoridad en el matrimonio, el conflicto por tener la autoridad y la igualdad de la mujer.
- *Juan el de la Vaca*, *El zapatero y el sastre* y *El traje nuevo del emperador*: tema del engaño –personajes comunes: ladrones-; engañar para burlarse. En Juan de la Vaca: se disfraza para cobrarse su “vaca”.
- *Juan el de la Vaca*: final: “Los tres cerditos”.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

11º.- SESION –21/01/2010

12º.- Fecha: 28/01/2010

LA MANO NEGRA

CUENTO MARAVILLOSO: “*LA MANO NEGRA*”, A. R. ALMODÓVAR.

Lectura segmentada del cuento en **dos sesiones**.

Primera sesión: jueves 21 de enero, 2010.

Fecha: 21/01/2010

Duración: 00:08:55

Transcripción

Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo

((se interrumpe la lectura en el planteamiento del cuento para que hagan inferencias, hipótesis))

1. Inv.: Estamos leyendo “La mano negra”, ¿qué va a pasar?
2. Youness: el gigante le va a pedir al hombre que se case con una de sus hijas
3. Ruihao: se lleva a una hija y luego a otra

El texto les genera inferencias

((sigue la lectura del cuento hasta que la primera hija se encuentra con el gigante y le prohíbe entrar en el cuarto oscuro))

4. Inv.: ¿Va a hacer caso al gigante?
5. Ruihao: No no
6. Youness: tiene muchas ganas de ver la habitación

Youness se mete en el personaje de la hija
Categoría transaccional

Problemas de comprensión los resuelven ellos mismo

((sigue la lectura y se interrumpe por la intervención de Youness))

7. Youness: ¿qué es un pozo?
8. Yingzi: sacar agua
9. Ruihao: agua II un agujero para sacar agua

Diferentes opiniones sobre la continuación de la historia

10. Inv.: ¿Qué ha visto en el pozo?

11. Ruihao: sangre l cabezas *((risas))* Diferentes inferencias

12. Youness: NO l mucho dinero

13. Ruihao: NO

((sigue la lectura))

((se interrumpe la lectura para preguntar al grupo y que formulen hipótesis))

14. Inv.: ¿Qué le dice el gigante cuando ve
que la sortija está llena de sangre?

15. Ruihao: que va a matarla

16. Youness: va a preguntarle si has
entrado en la habitación

Fecha: 28/01/2010

Duración: 00:32:18

Transcripción

Nivel 2 y 3: Análisis categórico -
interpretativo -

Inv.: Estamos leyendo “La mano negra” ¿qué
decías Ruihao ¿te recuerda?

Categoría intertextual

Ruihao: la primera hija se casó con el gigante
y luego el gigante mata a la hermana mayor y
el segundo también pasa lo mismo ¿y la
tercera ¿pues ¿no ¿al revés se ha matado al
gigante

Inv.: ¿Dónde has leído ese cuento?

Ruihao: En China

Inv.: ¿Cuándo eras pequeño?

Ruihao: NO:: ¿diez años

*((sigue la lectura del cuento y se interrumpe
para preguntar al grupo))*

Inv.: ¿Qué va a hacer la joven?

Youness: va a entrar como la hermana ¿para
saber qué hay

Ruihao: quiere ver esa habitación

Inv.: tiene

Categoría transaccional

Youness: muchas ganas

Ruihao: sí muchas ganas

Inv.: Si a vosotros os dicen: “no entres”

Ruihao: pues voy a entrar *((risas))*

Ahmed: no voy a entrar

Ruihao: y luego entra el primero *((risas))*

Youness: pues si tus padres te dicen que no

entres I

Ahmed: no entres

Youness: pues no entres I es una prueba I
para probarte I puede ser

Diferencias de opiniones en relación a la
transgresión. Ahmed y Youness respetan a
la autoridad de sus padres

Inv.: Aquí en el cuento I ¿va a ser una
prueba?

Ruihao: NO::

Ahmed: puede ser

Youness: puede ser

Ahmed: si yo mis padres me dicen I Ahmed no
I Ahmed haz esto I yo hago

((Sigue la lectura hasta que se pregunta:))

Inv.: ¿Quién dice que va a pasar lo mismo con
la tercera hija?

Ruihao: la tercera hija es más lista

Inv.: ¿más lista?

Ruihao: LO VERAS ((risas))

((Sigue la lectura hasta que se pregunta:))

Transcripción

Inv.: ¿Qué decide hacer la tercera hermana antes de entrar al cuarto?

Ruihao: quitar el anillo

((Sigue la lectura y al mismo tiempo los alumnos van terminando algunas frases ya que se repiten las anteriores estructuras narrativas))

Inv.: ¿Qué pasa un día?

Ahmed: el gigante ha visto que ella entra

((Sigue la lectura hasta el final, sin embargo Youness interviene antes de acabar el cuento))

Youness: el gigante por la mañana se convierte en un joven | es como el hombre lobo | por la noche se convierte en un lobo | por la mañana en un hombre

((Después de la lectura))

Inv.: ¿Os ha gustado el cuento?

Ruihao: No | final triste

Ahmed: sí pero muy largo

Youness: a mí me recordó a un cuento de un hombre que tiene la cabeza de toro y se enamoró de una chica | un día te traigo el cuento | lo verás

Ruihao: la bella y el monstruo"

Nivel 2 y 3: Análisis categórico - interpretativo -

Inferencias que se cumplen

Repetición de las estructuras narrativas del cuento facilita la comprensión y el seguimiento de la historia.

Categoría intertextual

Categoría intertextual

Transcripción

Nivel 2 y 3: Análisis categórico - interpretativo -

Inv.: ¿Os recuerda a la “Bella y la bestia”?

Ruihao: SI::

Categoría intertextual

Ahmed: el monstruo es malo I el gigante
porque mató a dos hermanitas

Youness: pero están dormidas

Ruihao: las resucita

Ahmed: me ha gustado el final

Inv.: ¿Alguna palabras que os haya gustado?

Ruihao: Nada I NO NO me ha gustado porque
un final triste

Youness: es un final triste solo para la chica
pero para los demás I viven muy felices

Conocimiento compartido. Comprensión
conjunta.

Ahmed: su mujer esta enamorado por otro

Youness: NO es el mismo

Ahmed: ¿es el mismo? ¡ah!

Youness: por la mañana se convierte en un
chico guapo I ¿sabes? y por la noche en un
monstruo

Ahmed: por la noche en un monstruo

WeiPei: no me ha gustado que ese gigante
mata a muchas personas II pues el final me
gusta

Les gusta el final del cuento a todos

Inv.: ¿Es bonita la relación entre el gigante y
la joven?

Ruihao: SI

Ahmed: pero el padre I pero no va a ver a sus
hijas I el gigante le da siempre más dinero
para olvidar a sus hijas

Inv.: ¿Qué te parece esta situación?

Transcripción

Nivel 2 y 3: Análisis categórico - interpretativo

Ruihao: muy bien I NO ((risas))

Youness: muy mal

Ahmed: mal:: porque padre no tiene mucho dinero

Youness: por ejemplo si se muere su hija ¿no le va a pagar con dinero para devolverle la vida? II en China trabajan niños

La conversación se orienta al trabajo en algunos países de niños pequeños

Ruihao: NO::

Ahmed: SI

Yinzgi: SI claro II en las películas se ve I en televisión

XXX

Youness: NO en las películas I yo he visto en un canal que estaban hablando de la vida de los pequeños

Yinzgi: y de los pueblos

Youness: que vienen chicas de pueblos para trabajar II yo en Marruecos sí muchos muchos amigos trabajan I con diez años I pues ayudan I hacen camisetas

Tema del trabajo de niños pequeños
Categoría cultural

Ahmed: si un chico no quiere cole I no quiere estudiar ni nada I tiene que ir para trabajar I si él no trabaja I va fuera para robar I me parece bien si no quiere el cole II sí me parece bien II muy pequeños no I hasta diez, once, doce I sí I no trabajar nada I solo para sentarte aquí para mirar lo que hace tu jefe I no hablo de cosas más duro I no I solo para aprender I solo

Ruihao: me parece muy mal

Transcripción

Nivel 2 y 3: Análisis categórico - interpretativo

Ahmed: aquí I en España I puedes trabajar con 18

Tema del trabajo: categoría personal

Youness: con 16 puedes aprender cómo hace un trabajo I aprendes II yo el año que viene voy a hacer algo

Ahmed: ¿con 15 años puedes hacer formación? II quisiera electricidad

Ruihao: es bueno preparar motor de avión

Inv.: ¿qué quieres estudiar?

Ruihao: bachillerato

Tema del futuro profesional

Inv.: y ¿después?

Ruihao: verás:: I tú verás:: ((se dirige a mí))

Ahmed: yo aprender fútbol

Inv.: ¿cambiaríais algo del cuento?

Ruihao: NO

Youness: quiero cambiar SI

Ruihao: cambiar el final FELIZ

ESCRITOS DE LOS ALUMNOS SOBRE

LA MANO NEGRA

Youness, IES Goya: Me gusta el cuento porque es muy bueno y también es un poco triste en el final pero me gusta el cuento. Pero yo cambiaría el final del cuento porque no me gusta por ejemplo: la chica casara con el monstruo y vivieron juntos en el castillo del monstruo para siempre o, también puede ser que el monstruo no mataba a nadie y tampoco sangre o muertos y acabo el cuento de "mano negra".

Ahmed, IES Goya: Me gusta al final de este cuento el gigante dijo su mujer no entra esta habitación pero su mujer quiere una vez su mujer a entrar en la habitación para ver que hay y ha visto un chico muy guapo esta enamorada con este chico pero esta durmiendo ella **cetate** a lado de se chico

Ruihao, IES Goya: No me gusta la historia nada, porque la final es triste, el joven desapareció. He leído un cuento parecido a este pero la final era la tercera hija mató al gigante. Yo quiero cambiar que la joven esta junto con el joven.

YingZi, IES Goya : no me gusta el cuento porque hay muchas personas muertas , en el pozo no sale agua , sale sangre...,tengo miedo! Pero pienso cambiar el final, por un final feliz: las personas resucitan, el gigante cambia a un hombre joven guapo, se casa con la tercera hija y viven felices!!

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

13º.- SESION –02/02/2010

SESION CENTRADA EN LA ESCRITURA EN EL BLOG

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

14º.- SESION –04/02/2010

ESCRITURA EN EL BLOG

2º.- ACERCAMIENTO: LOS CLÁSICOS

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

15º.- SESION –09/02/10

Duración: 00:28:15

LAS METAMORFOSIS DE OVIDIO, (2007), DE LAURENCE GUILLOT

Fábula de PÍRAMO Y TISBE

La adaptación del texto clásico, ***Las Metamorfosis de Ovidio, (2007), de Laurence Guillot, Madrid, Clásicos a medida, Anaya;***

8. La fábula de **Píramo y Tisbe**: versión primitiva de Romeo y Julieta.

Transcripción

((después de la lectura))

Nivel 2 y 3: Análisis categórico - interpretativo

1.Inv.: ¿Os ha gustado?

2.Youness: la culpa la tienen sus padres

3.Inv.: ¿Qué os ha gustado?

4.Youness: la historia entre los dos I
enamorado I quieren vivir juntos I morir

5.Ahmed: el final I antes del final I la leona I el
final muy triste y muy bonito

6.FeiFei: no me ha gustado este

Categoría emocional. La primera respuesta es de culpabilizar a los padres. Se identifican con los protagonistas.

Diferentes respuestas entre chicos y chicas sobre el cuento.

7.Inv.: ¿Qué no os ha gustado?

8.Ahmed: los padres I la actitud me parece
muy mal I amor es amor

Insisten en la actitud de los padres. Ahmed también los culpabiliza.

Transcripción

Nivel 2 y 3: Análisis categórico - interpretativo

9.Youness: el chico no piensa l solo ha visto sangre

10.Ahmed: no busca

11.Ruihao: los padres muy mal

Ruihao también expresa su desacuerdo con los padres.

12.Youness: si son pequeños la culpa es de sus padres l si son mayores la culpa es de ellos

13.Inv.: ¿Os recuerda a algo?

14.Yinzgi: sí l cuando nosotros salimos con chicos

El cuento les lleva a hablar sobre su relación con sus padres en relación a salir con chicos y chicas.

15.FeiFei: todos problemas l son diferentes

16.Ahmed: mis padres me dejan salir el fin de semana l entre semana no l tengo que estudiar e irme a entrenar

La conversación se orienta hacia la diferencia de salir entre chicos y chicas.

17.Youness: en este tiempo no es como antes

18.Yinzgi: en casa

19.XiaoWei: pero mi padre dice qué hora venir

20.Inv.: ¿Por qué pensáis que vuestros padres no os dejan salir?

21.FeiFei: Los padres son diferentes como ellos

22.Youness: salgo con amigos l doy vueltas

Identifican la diferencia de actitud entre chicos y chicas cuando salen de casa.

23.FeiFei: se piensan otras cosas l claro

24.Youness: aquí también pasa profe l hay algunas madres que la primera vez que vienen a España no dejan a sus hijas no salir

Categoría emocional.

25.FeiFei: es que los CHINOS como los españoles y los Marruecos son diferentes

26.Inv.: Ellas están es España pero utilizan sus tradiciones chinas, y ¿cómo te sientes?

Categoría cultural.

27.FeiFei: callar y nada más pues son tus padres

Transcripción

Análisis interpretativo - inductivo

28.Youness: a mí también me ha dicho ese profesor I ha dicho no recuerdo qué I pero me ha dicho dónde vives ahora I en España I he dicho en Zaragoza I ha dicho tú que eres I he dicho I marroquí I y ha dicho que no eres marroquí I eres español I ha dicho porque vives en España y comes en España I todo en España I tú estás en Zaragoza I eres zaragozano

Youness interrumpe la conversación para hablar sobre un hecho que le ha sucedido con un profesor en relación a su identidad.

29.Inv.: ¿Están contentos vuestros padres de estar en España?

30.Yinzgi: no porque aquí

Tema de la crisis económica.

31.Youness: crisis

32.Yinzgi: sí eso crisis

33.Inv.: ¿Intentáis hablar con vuestros padres?

34.FeiFei: los padres gritan

35.Inv.: ¿En vuestras casas vuestros padres mantienen la cultura china, las tradiciones chinas?

Confirman que en sus casas sus padres siguen las tradiciones de sus culturas de origen. Igual en el caso de Kadiatou y Aissatou sobre este mismo tema.

36.Yinzgi: sí

37.Inv.: A mí me gusta mucho este cuento, hay frases que me gustan mucho
((leo en voz alta las frases que me gustan))

Compartir el placer de las palabras de este cuento con ellos.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

16º.- SESION –11/02/10

LAS METAMORFOSIS DE OVIDIO, (2007), DE LAURENCE GUILLOT

Fábula de Píramo y Tisbe

ESCRITURA EN EL BLOG

Ruihao, IES Goya: Me gusta el cuento porque es un cuento muy bonito. Me ha gustado la oración “Pálida, estremecida como el mar cuando lo acaricia la brisa, abrazó el cuerpo de su amado y mezcló sus lágrimas con la sangre de Píramo”. Este cuento me parece el cuento de Romeo y Julieta. Me gusta cambiar el final, quiero que estén juntos.

Youness, IES Goya: Me gusta el cuento porque habla de dos parejas que están enamorados y querían casarse pero sus padres no les dejaban.
A mi me gustaría cambiar el final: “cuando PIRAMO llego al árbol vio el pañuelo y también huellas de la leona y el árbol pero no estaba TISBE. Entonces fue a buscarla porque tiene miedo que la leona le va a come. En el final Piramo encuentra a Tisbe y vivieron felices para siempre sin problemas en una casa pequeña lejos de sus padres y fin”.

Ahmed, IES Goya: Me gusta este cuento de Píramo y Tisbe porque este cuento es muy bonito para conocerlo. Cambio la historia de esta manera: "Píramo piensa que la leona se ha comido a Tisbe porque Píramo ha vuelto a casa y ha visto un pañuelo de Tisbe que tiene mucha sangre. Píramo piensa Tisbe está muerta pero no. Tisbe está en casa y después Píramo se mata y Tisbe ha salido y visto que Píramo se ha muerto también Tisbe se mata.

YingZi, IES Goya: Me gusta la cuento,este cuento es de amor. Me gustan las oraciones: “La pared medianera de las dos casas tenía una pequeña grieta casi imperceptible, pero ellos la descubrieron y la hicieron conducto de su voz. A través de ella pasaban sus palabras de ternura, a veces también su desesperación: no podían verse ni tocarse. A la noche se despedían besando cada uno su lado de la pared”. No me gustan los padres de Píramo y Tisbe, las dos personas enamoradas, porque se opusieron los padres, si no se opusieron los padres, Píramo y Tisbe en el final se pueden casar, pueden tener muchos hijos, la vida felicidad! Me gusta un final feliz.

Ana Maria Neagu, IES Goya : No me gusta que los padres les piden que saben que ellos se quieren y se aman. Pero lo mejor es que ellos no se dan por vencidos y deciden huir juntos en la noche. Deciden verse en los campos y Tisbe sale primera y cuando llega al arbol vio una leona manchada de sangre y Tisbe se esconde pero se le cae el pañuelo. Más tarde llega Piramo y ve el pañuelo de Tisbe y el piensa que ella esta muerta y saca la espada y se mata. Al poco tiempo llega Tisbe y lo ve y le dice Piramo no te mueras que soy tu amada. El abre los ojos la ve y los ciera otra vez. Ella dice tambien siento lo mismo amor que tu y voy detrás de ti, solo les pedire a mis padres y a los tuyos que nos entierren juntos.

FeiFei,IES Goya: no me gusta este cuento, porque Píramo es muy tonto.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

17º.- SESION –16/02/10

LAS METAMORFOSIS DE OVIDIO, (2007), DE JOSE CAYETANO NAVARRO

Y BEATRIZ MARTÍN VIDAL

Clásicos a Media, Anaya

APOLO Y DAFNE

Tres grabaciones

Fecha: 16/02/10

Tiempo: 00:23:56

Transcripción

Análisis interpretativo - inductivo

((a partir del título, interviene Youness))

1.Youness: Apolo y Dafne me recuerdan a unos dibujos I la chica no quiere al chico I la chica se convirtió en un árbol y el chico siempre viene a visitarla

Asociación con otros géneros.

Categoría intertextual y cultural

2.Inv.: ¿Te suena?

3.Yingzi: sí en China II Apolo es un Dios II sí Apolo

Relaciona los dioses con su cultura de origen

4..Youness: y Zeus es el Dios de los Dioses II ¿Apolo toca la guitarra?

((Conversación después de la lectura))

5.Inv.: ¿Os ha gustado?

6.Youness: a mí sí I es el mismo cuento que había visto

Transcripción

Análisis interpretativo - inductivo

Alumno chino: el contenido I la historia

((este alumno estaba en esta sesión pero no estaba en el grupo de lectura))

7.Ahmed: no quiere casarse porque quiere ser virgen

8.Youness: Cupido y Apolo discuten

9.Ahmed: me ha gustado

10.Youness: yo no voy a cambiar nada I está bien como está II también podemos escribir un cuento I cambiando las fechas:: I que se enamoran los dos:: **II me gusta la palabra I “si no es mi mujer I será mi árbol” II me haces una fotocopia y voy a escribir una historia**

11.Yingzi: muy emocional

12.FeiFei: no me ha gustado

Interpretación a partir de los símbolos del texto

Categoría analítica: interpretan la historia

Categoría creativa / performativa

Apropiación de palabras; gusta el lenguaje literario. Gusto por las metáforas.

A Yingzi le resulta emocionanl

Decidimos leer el texto en dos ediciones diferentes.

18º.- SESION –18/02/10

LAS METAMORFOSIS DE OVIDIO, (2007), DE LAURENCE GUILLOT

“Apolo y Dafne”

Se vuelve a leer en la versión de Guillot

Fecha: 18/02/10

Tiempo: 00:06:21

Transcripción

Análisis interpretativo - inductivo

((después de la lectura))

1.Inv.: ¿ Os ha gustado?

2.Ruihao: **Sí::**

3.Yingzi: Apolo y Cupido cuando discuten

4.Youness: sí I me gusta cuando discuten

2-4.Les gusta la discusión de los protagonistas

((escriben en el blog))

Fecha: 25/02/10

Tiempo: 00:10:10

Transcripción

Análisis interpretativo - inductivo

5.Inv.: ¿qué pasaría si Dafne hubiera querido a Apolo? ¿Si Dafne y Apolo se hubieran casado?

6.Ruihao: tendrá hijos I casa I vivir felices I quizá

7.Youness: él casa con Dafne la historia va a ser feliz

5.Se les plantea una hipótesis

6.Categoría personal: proyectan sus propios deseos de casarse, tener hijos y ser felices. Estereotipo social.

Transcripción

Análisis interpretativo - inductivo

8.Youness: a Apolo le gusta muchísimo Dafne

9.Inv.: ¿la vida es un final feliz siempre?

10.Ahmed: **NO:: tiene dificultades**

11.Ruihao: dificultades I muchas I se discute I siempre porque piensan de diferente manera

12.Ahmed: a veces uno quiere y otro no quiere I ese es problema para discutir

13.Youness: hay personas I enamorados que viven feliz I y viene un día que por un problema muy muy pequeño I al final I ya no están enamorados ni nada

10-13.Categoría personal: tema de las dificultades de la vida. Relacionan la ficción con la realidad.

Interpretan las dificultades del texto con las de la vida diaria.

14.Inv.: ¿Cómo os gustaría que fuesen vuestros novios y novias? ¿Apolos y Dafnes?

15.Ruihao: **NO::**

16.Youness: como Dafne pero cambiaría el final que ella se enamora también de mí

17.Ahmed: a veces sus hijos I me parecen ayudan a los padres cuando hay problemas

18.Youness: la felicidad es con el amor I la paz

19.Ahmed: el dinero

20.Inv.: ¿Cómo entendéis el final de Apolo y Dafne?

21.Ruihao: **lo que quieres siempre no lo tienes**

22.Inv.: Os gusta mucho un chico o una chica y no sois correspondidos

23.Ruihao: buscar a otro

24.Ahmed: hablar con ella

14-20. No quieren en su vida real, la ficción del texto clásico.

Diferentes aproximaciones a las relaciones y a la felicidad. Conversación conducida por los chicos. Las chicas no intervienen.

21.Categoría analítica: Ruihao hace una interpretación del final
Las limitaciones humanas.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

18º.- SESION –25/02/10

ESCRITURA EN EL BLOG sobre Apolo y Dafne

Se anima al grupo a que a partir de la lectura del mito –como inspiración- , realicen una escritura creativa.

Youness, IES Goya: Me gusta el cuento de Dafne y Apolo porque habla de una historia de amor pero me gustaría cambiar partes de la historia: "Cupido tenía dos flechas de amor una para Apolo y otra para Dafne para enamorarlos y vivir felices para siempre. Tuvieron un hijo y una hija que fueron dioses como sus padres. La hija fue una diosa de la tierra y el hijo un dios que ayudaba a los enamorados para vivir felices para siempre sin problemas de la vida. Colorin colorado se ha acabado.

Ahmed, IES Goya: Me gusta este mito porque es una historia para saber las cosas que pueden pasar a las personas en la vida. También es una historia de amor. Apolo es un dios muy inteligente, ha matado al dragón y ahora todos quieren a Apolo. El padre de Dafne quiere que su hija casar pero su hija no quiere, le gusta ser virgen. Me gustaria que Apolo y Dafne van a vivir felices para siempre.

Yingzi, IES Goya: Me gusta el cuento, me gusta el principio cuando Cupido y Apolo discuten. Apolo dice que es como el mármol por eso la flecha no puede entrar en su corazón. Y me gusta Apolo cariñoso y la virginidad de Dafne, pero no estan conjuntos , Dafne se convierte en un laurel. Pero Apolo le habló así: "Está bien. Si no puedes ser mi esposa, serás mi árbol". Me gusta la oración, y me gusta el final. Yo quiero tener un novio como Apolo!¿Y tú ?

Ruihao, IES. Goya: Me gusta cuando Apolo y Cupito están discutiendo. No me gusta cuando Cupito lanza la flecha de plomo a Dafne para que Dafne no siente el amor, y lanza la flecha de oro a Apolo. Este cuento ya lo he leído en China además lo he visto el cuento en dibujos animados. No me gusto Cupido porque es muy cruel.

3.- ADAPTACIONES DE CUENTOS FANTASTICOS DE MIEDO

Y si de combatir el miedo se trata –por supuesto en compañía-, el texto de X. P. Docampo (1996), *Cuando de noche llaman a la puerta*, cuatro cuentos que en algunos momentos nos recuerdan a Poe.



Adaptación de cuatro cuentos fantásticos de misterio, terror y sorpresa en los que aparecen meigas y trasgos conforme tradición gallega. La vida de los personajes principales se convertirá en pesadilla debido a sus culpas. Sólo quien desafía al destino y obra con justicia podrá vivir en libertad.

Lectura del cuento: “**Loba**” - Tema del miedo.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

19º.- SESION –25/02/10

“Cuando de noche llaman a la puerta”, Xavier Docampo
Empezar “Loba”

El principio del cuento es largo y cansa al grupo aunque entienden la estructura: un cuento dentro de otro cuento.

Transcripción

Análisis interpretativo - inductivo

((*Antes de la lectura*))

1. Youness: la loba es un animal I yo **he oído muchas historias II he leído cuentos I películas** que coge a un niño

2. Inv.: ¿Os recuerda a algo el título?

3. Ruihao: una canción I de Shakira

4. Youness: la última

1-4. A partir del título conexión con otros cuentos y productos culturales.

Categoría intertextual y cultural

((*empieza la lectura en voz alta de “Loba”*))

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

20º.- SESION –01/03/10

“Cuando de noche llaman a la puerta”, Xavier Docampo
Seguimos con “Loba”

Duración: 00:28:43

Transcripción

Análisis interpretativo - inductivo

((Seguimos con la lectura en voz alta y se detiene cuando Silvestre se va a casar con otra mujer))

5.Inv.: pero Issaura estaba embarazada ¿qué ha pasado?

6.Ahmed: ese chico es malo eh !! **¿por qué no sigue con Issaura?** I Issaura está embarazada

7.Ruihao: Issaura le dice a Silvestre que está embarazada

8.Inv.: ¿qué pasó en la ciudad?

Ruihao: algo ha pasado

Youness: a quitar el hijo

((Continúa la lectura en voz alta y nos detenemos para que hagan inferencia sobre el final)))

6.Ahmed se sorprende y extraña de las acciones del protagonista masculino. Le falta elaborar una comprensión. Por otra parte, se posiciona al texto e intenta interpretarlo desde sus raíces culturales. Así, formula una pregunta al grupo.

7.Ruihao intenta ayudar a Ahmed para que comprenda qué ha sucedido y así entender las acciones del protagonista.

8.La doctoranda formula una pregunta cerrada para que

Categoría analítica: son capaces de interpretar qué ha sucedido cuando el texto no lo dice de manera explícita; construyen significados a partir del texto

Transcripción

Análisis interpretativo - inductivo

Inv.: ¿qué va a pasar? Dicen que todos los lobos empiezan a aullar

Youness: va por todos los pueblos y va a dejar embarazadas a todas

Categoría analítica

Ruihao hace inferencias.

Inv.: pero hay una loba que es muy rápida y no la consiguen matar y cada noche baja y da vueltas alrededor de la casa de Silvestre

Ruihao: y es Issaura

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

21º.- SESION –04/03/10

Duración: 00:21:06

Conversación a partir de “Loba” y escritura en el blog

Youness ha relacionado el cuento “Loba” con “Apolo y Dafne” en cuanto a la transformación de los personajes: Dafne en árbol; Isaura en loba. Interesante apreciación y activación de su intertexto, asimismo se está construyendo y ampliando su intertexto con el itinerario propuesto.

Transcripción

Análisis interpretativo - inductivo

((Continúa la lectura en voz alta pero antes Ruihao reconstruye la historia hasta donde hemos leído))

Transcripción

Inv.: ¿Os ha gustado el cuento?

Ruihao: No::

WeiPei: triste

Youness: una persona se convierte en loba

Ahmed: un cuento muy largo

Inv.: ¿Qué os ha gustado del cuento?

Youness: todo

Yingzi: no:: no me gusta el hombre porque ha abortado a su hijo II MALO

Ruihao: y sigue ligando y ligando y ligando

Yingzi: con los hijos II son regalos de dios II para nosotros II si nosotros abortar I no se puede

Análisis interpretativo - inductivo

Diferentes opiniones: no ha gustado el cuento: es triste, largo...

Aunque a Youness sí que le ha gustado

Categoría cultural y emocional para

hablar sobre el tema del aborto: lo rechazan y también los hechos del protagonista. Es este aspecto el que hace que no les haya gustado el cuento.

ESCRITURA EN EL BLOG

LOBA DE X. DOCAMPO

Ruihao, IES Goya: No me gusta nada este cuento, porque Silvestre obligó a Isaura a abortar su hijo y se casó con otra mujer. Y al final es muy triste por qué Isaura tiene que matar un bebé que no tiene culpa de nada. Y la culpa también tiene el abuelo de Silvestre. Porque le da todo lo que quiere Silvestre. Y Luciana es muy pobre porque no tiene nada que ver con la relación de Silvestre con Isaura, y perdió su hijo y además quedo viuda.

Ahmed, IES Goya: Silvestre es un chico que su abuelo le quiere mucho, pero Silvestre quiere a las mujeres y no quiere trabajar. Yo creo que Silvestre es de esta manera a causa de que su abuelo que le ha dado todo lo que Silvestre quería. No me gusta Silvestre porque se comporta con Isaura muy mal y después se casa con otra chica. Finalmente, me gusta este cuento para escuchar y pensar.

Yingzi, IES Goya: Me gusta el cuento, este cuento muy bonito, pero no me gusta el hombre, porque él lleva a la mujer a abortar. El hijo es regalo de dios para mi, y más él no se puede no quiere el hijo, después no quiere la mujer, casar con otra mujer. Al final Silvestre quiere matar con fuego a la loba que está dentro de la casa, pero cuando sabe que su hijo esta dentro de la casa, y por eso él entró a la casa, por ultimo la loba, su hijo y él juntos murieron en la casa.

Xiao Wei, IES Goya: Me gusta este cuento porque muy interesante. Pero no me gusta el chico, porque el hombre no quiere a la chica. Y la chica se convierte en loba. Quiere matar a Silvestre y la loba entra a casa del hombre y se lleva al bebe. Al final muere Silvestre, el bebe y la loba.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

22º.- SESION –11/03/10

Duración: 00:02:56

“Cuando de noche llaman a la puerta”, Xavier Docampo

“Cumplemuertes”

Transcripción

Análisis interpretativo - inductivo

((Antes de empezar a leer, repiten en voz alta el título del cuento y hablan sobre el título))

1.Inv.: **Voy a leer el “Cumplemuertes”**

Inferencias sobre el título del cuento

2.Yingzi: cumple II muertes II cumple II muertes II cumplemuertes

Juegos fonéticos con el título

3.Youness: alguien de Halloween

4.Ruihao: va a cumplir la muerte

5.Youness: van a celebrar su muerte

((se detiene la lectura))

Inv.: **¿Qué os parecería a vosotros recibir un email y que os dijeran cuándo vais a morir?**

6.Youness: no xx

7.Ahmed: sí claro II me asustaría I conocer la fecha I una fecha muy difícil

Tema del miedo ante la muerte

8.Ruihao: yo también me asustaría

9.Youness: yo no III me gusta el cuento

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

23º.- SESION –18/03/10

Duración: 00:13:43

“Cuando de noche llaman a la puerta”, Xavier Docampo
“Cumplemuertes” y escritura en el blog

Transcripción

Análisis interpretativo - inductivo

*((Antes de continuar con la lectura, se
recuerda el cuento))*

10.Inv.: ¿Os acordáis el cuento que empecé a
leer el jueves? ¿Cómo se titulaba?

11.Youness: Cumplemuertos II un hombre que
recibe una carta que pone
CUMPLEMUERTES y no te olvides que yo no
te olvido III a mí me gusta I me encanta I es
como una aventura I hay intriga

Youness de manera voluntaria reconstruye
el cuento y expresa su opinión.

Categoría analítica y emocional.

12.Ruihao: no me gusta I es muy aburrido el
cuento de cumplemuertes II no me parece
interesante I parece muy aburrido I no cuenta
nada gracioso

Ruihao lo rechaza por la falta de comicidad

13.Inv.: ¿Prefieres cuentos graciosos? ¿Por
ejemplo?

14.Ruihao: “yo dos y tú uno” *((risas))*

Al grupo de chinos no les gusta el cuento

15.XiaoWei: no

16.Weipei: un poco

((se retoma la lectura))

Transcripción

Análisis interpretativo - inductivo

17.Inv.: imaginad que recibís una carta que os dice que os queda un año de vida	Tema de la muerte
18.Ruihao: voy a hacer realidad mis deseos	
19.Youness: ayuda a la gente que no tiene dinero	
20.Ahmed: no entiendo	Ahmed no entiende y Youness le explica
21.Youness: si te queda solo un año de la vida ¿sabes? I ¿qué vas a hacer? II solo un año y después muerto ¿qué vas a hacer?	Actitud de Ahmed ante el tema de la muerte sorprende (la espera) a Youness.
Ruihao: nada	
22.Ahmed: <i>((risas))</i> que nada I esperar	
23.Youness: ¿esperar la muerte?	
Ahmed: ¿qué vas a hacer? No hay otra cosa	
24.Inv.: ¿sabéis qué haría yo? VIAJAR MUCHO	
<i>((se retoma la lectura del cuento hasta el final)))</i>	
25.Ruihao: ha cambiado su destino	Categoría analítica: Ruihao interpreta el final.
Inv.: ¿Qué pensáis? ¿Cada persona tiene un destino o lo hacemos nosotros?	
26.Ruihao: lo hacemos nosotros II nadie te controla	Tema sobre el destino de las personas
27.Youness: sí I pues no puedes controlar tu vida I a lo mejor II	
28.Inv.: ¿os ha gustado el cuento?	
29.Ruihao: NO ABURRIDÍSIMO	Diferentes opiniones entre Ruihao y Youness (le ha encantado la forma de contar)
30.Youness: me gusta I es que tiene mucha acción I es que la historia se entiende I me gusta	

Transcripción

Análisis interpretativo - inductivo

31.FeiFei: muy mal todo

32.Inv.: ¿Os ha recordado a algo?

Ruihao: NO l es que esto de saber cuando
vas a morir:: Il vamos a estar muy nerviosos::

Categoría emocional. Es un cuento que ha
molestado a Ruihao.

ESCRITURA EN EL BLOG

Wei Pei, IES Goya: Me gusta este cuento porque creo que nosotros podemos cambiar nuestros destinos propios. El destino propio no debemos dejar controlar por otro.

Youness, IES Goya: Me gusta el cuento de "Cumplemuertes" porque tiene acción y por eso me gusta. No quiero cambiar nada del cuento. Y espero que a todos que lean este cuento os guste.

Ahmed, IES Goya: No me gusta este cuento porque es muy duro. Mandan cartas para avisar de la muerte.

Ruihao, IES Goya: Este cuento no me gusta nada. Creo que no debemos saber cuando vamos a morir. Porque nos ponemos nerviosos. Además es muy aburrido.

4.- IMAGEN Y PALABRAS

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

24º.- SESION –25/03/10

David Vela (2007), *Bestiario de greguerías*,
Ramón Gómez de la Serna, Madrid, ACVF;

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

David Vela (2007), *BESTIARIO DE GREGUERÍAS*,
Ramón Gómez de la Serna, Madrid, ACVF;

Duración: 08:11

Transcripción

Análisis interpretativo - inductivo

1. Inv. ¿Qué greguería os ha gustado?
2. (Cada alumno elige una greguería a partir del dibujo y dice que le ha gustado)
3. Fei Fei: (Señala con el dedo el dibujo que ha elegido).
4. Inv: ¿Leo la greguería?
5. Fei Fei: sí
6. Inv: “Las gaviotas nacieron de los pañuelos que dicen adiós en los puertos”
¿Qué te ha gustado?
7. Fei Fei: es la más bonita (...)
8. Inv: ¿Qué te gusta?
9. Fei Fei: el dibujo

Eligen una greguería a partir de la imagen

Ilustraciones sugerentes, con varios significados: dibujos simples, cómicos, graciosos; personificaciones; imágenes casi simétricas.

El dibujo, **la ilustración les permite poder interpretar la greguería**. Sin la ilustración no se leerían de la misma manera las greguerías, serían textos inalcanzables para el alumnado inmigrante; sin embargo, la combinación palabra e imagen les permite construir sentidos, establecer conexiones

Categoría analítica

10. Alumna China: ((*Elige: “Los gatos se beben la leche de la luna en los platos de las tejas”*))
La ilustración les ayuda a comprender el significado de la frase y a que les guste.
11. Inv. ¿qué te ha gustado?
12. Alumna China: la frase
13. Inv: y ¿el dibujo? (...) el dibujo ¿os ayuda a entender la greguería?
14. Todos: muchísimo
15. Yingzi: (Elige: “la avispa es la señorita cursi de los insectos”).
16. Inv. (lee) ¿Qué te gusta?
17. Yingzi Me ha gustado la frase, el dibujo no.
Le gusta la frase. Apropiación de palabras.
((Elige otra: “Las mariposas las hacen los ángeles en sus horas de oficina”))
18. Yingzi: me gustan las mariposas y la cara del ángel, cambiaría su cara por una señorita.
19. Inv: ¿Habíais visto un libro así antes?
20. Yingzi: no
21. Ruihao: ((*Elige*)) “¿Hay peces en el sol? Sí pero fritos”
Primera vez que ven un libro de este tipo: sorpresa
22. Inv. ¿os imagináis que salís por la puerta hablando en greguerías? Diciendo, por ejemplo Yingzi: ¿Hay peces en el sol? Ruihao; y Ruihao dice: sí pero fritos.
23. ((*Todos se ríe*)).
24. Ruihao: me ha gustado la frase es graciosa y el dibujo bien. Primero he visto el dibujo y luego he ido a leer la frase. El dibujo me ayuda

25. XiaoWei: la última

26. Inv. Vamos a leerla.

El dibujo facilita la comprensión el texto e interpretar el sentido.

27. (“los galgos son la tierra que ...”)

28. XiaoWei: me gusta el dibujo está como lejos...

29. WeiPei: (Elige: “El mono...”)

El dibujo es muy gracioso

30. Inv: ¿El dibujo os ayuda a comprender la frase?

CONSIDERACIONES:

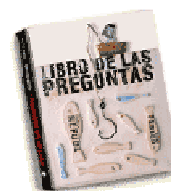
- Las imágenes les ayudan a construir el sentido de la greguería. Van de la imagen a la greguería, y de la greguería a la imagen.
- Ilustraciones muy sugerentes que permiten varios significados (plurisignificativas).
- La lectura les motiva para escribir: texto libre. Algunos alumnos se sienten motivados y crean sus propias greguerías.
- En relación a las imágenes: dibujos simples con detalles cómicos, graciosos; personificaciones; imágenes casi simétricas;

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

25º.- SESION –08/04/10

EL LIBRO DE LAS PREGUNTAS (2006),

13.- Imagen y palabras, el universo de Neruda recreado por las texturas, las líneas y los trazos de Isidro Ferrer configuran ***El libro de las preguntas (2006)***, Valencia, Media Vaca. Se trata de una edición hermosa, inteligente, para un lector sensible.



TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

EL LIBRO DE LAS PREGUNTAS

Fecha: 08/04/10

Duración: 00:22:31

Transcripción

Análisis interpretativo - inductivo

1. Inv.: Os he traído “El libro de las preguntas”
2. Youness: ¿Por qué el libro de las preguntas?
3. Ruihao: porque hay preguntas
4. Yingzi: porque dentro hay textos que te hacen preguntas
5. Inv.: ¿Os gusta la portada? ¿Qué vamos a encontrar en este libro?
6. Ahmed: un libro que después de la lectura va a haber preguntas
7. WeiPei: tiene alguna pregunta que contestar
8. Youness: no sé porque algunos libros tienen un título que lo entiendes pero cuando lo lees no es lo mismo

Inferencias sobre la portada y el título

Categoría analítica

Respuesta de Ahmed responde al tipo de libro académico: libro de texto.

Transcripción

Análisis interpretativo - inductivo

((paso el libro, lo ven y hablan))

9.Youness: Pablo Neruda es un escritor

10.Ruihao: uno dibujo y otro escribe

11.Youness: como el libro de las greguerías

12.Ruihao: más fácil de entender las preguntas

Categoría analítica: interpretan, inferencias sobre el escritor e ilustrador, identifican que hay dos autores

13.Inv.: ¿Os gusta la portada?

14.Youness: un señor que está pescando preguntas

Describen la portada

15.Ahmed: los peces

16.WeiPei: es diferente

17.XiaoWei: el señor que está pescando

Ruihao: ¿Pablo Neruda o Isidro Ferrer?

18.Youness: una cosa l este escritor está trabajando sólo de madera, los peces de madera::, el hombre de madera::, los dibujos de madera:: l tiene algo en común con la madera

Se fijan en la textura de las ilustraciones; les llama la atención la madera.

((Empieza la lectura de algunos poemas: lectura del poema y enseño la ilustración))

19.Ruihao: ¿qué es geografía?

20.Youness: ciencias sociales

21.Inv.: ¿os gustan los dibujos de Isidro?

Ruihao: sí ll son fotos

22.Inv.: ¿os gusta el libro?

Capacidad visual

23.Ruihao: ¿qué es la geografía de la muerte?

Transcripción	Análisis interpretativo - inductivo
24. Youness: es como los hombres y las mujeres que vivían antes en la tierra II la geografía explica de los tiempos II de hace años	Categoría analítica: intenta interpretar la metáfora
25. Inv.: ¿De qué color es tu abril?	
26. WeiPei: blanco	A partir de la pregunta, juegan a poner un color a su abril. Categoría emocional.
27. FeiFei: negro	
28. Ahmed: blanco I blanco	Juntos buscan colores para el abril. Conocimiento compartido
29. Ruihao: rojo	
30. Youness: blanco porque en abril está la primavera I todo verde	
31. Ruihao: azul o verde	
Youness: los dos juntos	
32. Inv.: ¿Los dibujos os ayudan a entender?	
Youness: es como si está viendo algo I el color de una cosa I una imagen	Ilustraciones
<i>((Leo otra pregunta: “¿Dónde está el niño que yo fui”...?)) ((los alumnos contestan de manera espontánea))</i>	
33. Youness: se fue	
34. Ruihao: sigue dentro de ti	Interaccionan con el texto, responden a las preguntas
35. Youness: se fue y dentro de ti solo las cosas que recuerdas	
36. Ruihao: dentro I Sí II quiere jugar	
Youness: es como está llorando toda su vida	
<i>((silencio en todo el grupo))</i>	Categoría analítica
37. Ruihao: sigue	
38. Youness: está llorando los recuerdos II el dibujo es la respuesta	Categoría emocional

Transcripción

Análisis interpretativo - inductivo

((Después de la lectura))

39.Inv.: ¿Qué os parece este libro?

40.Youness: me gusta

41.Inv.: ¿Habíais visto un libro como este antes?

((todos dicen NO))

42.Ahmed: YO NO

43.Inv.: ¿Os recuerda a algo?

44.Youness: me recuerda a cuentos I algún cuento dos personajes hablando entre ellos I el otro le hace preguntas I aquí hace preguntas a él mismo y -

Ahmed: para nosotros II el dibujo se explica

Les sorprende el libro, una novedad para ellos.

Categoría analítica: interpretan la función comunicativa del libro con el lector y dan sentido a las imágenes.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

26º.- SESION –22/04/10

Escritura en el blog sobre

**David Vela (2007), *Bestiario de greguerías*,
Ramón Gómez de la Serna, Madrid, ACVF;**

El libro de las preguntas (2006),

Continuar la lectura de:

13.- Imagen y palabras, el universo de Neruda recreado por las texturas, las líneas y los trazos de Isidro Ferrer configuran ***El libro de las preguntas* (2006)**, Valencia, Media Vaca. Se trata de una edición hermosa, inteligente, para un lector sensible.



GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

27º.- SESION –06/05/10

**Escritura en el blog sobre
Los escritos de Robert.**

Sesión dedicada a leer los relatos de Robert y a escribir un comentario. Sólo Youness se animó a escribir.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

28º.- SESION –13/05/10

Escritura en el blog sobre

**David Vela (2007), *Bestiario de greguerías*,
Ramón Gómez de la Serna, Madrid, ACVF;**

Y

El libro de las preguntas (2006), Isidro Ferrer y Pablo Neruda

Cada alumno elige una greguería, la copia en el blog y responde a las preguntas de Chamber.

No escribieron: sobre “El libro de las preguntas

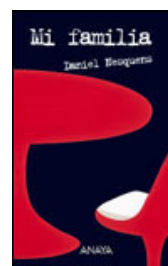
GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

29º.- SESION –27/05/10

Lectura segmentada

***Mi familia*, Daniel Nesquens**

14.- *Mi familia* (2006) de Daniel Nesquens con ilustraciones de Elisa Argillé, Madrid, Anaya. Nesquens reemprende una vertiente humorística casi olvidada en la literatura juvenil que supone renovación y frescura. En *Mi familia*, un conjunto de microrrelatos, encontramos la reconstrucción de la familia del narrador. Nesquens otorga confianza en el lector permitiéndole construir significados. Aunque sabemos muy bien si se trata de una propuesta para un lector juvenil o adulto, creemos que el libro, a través del humor puede una nueva mirada de la realidad tanto desde la imagen como desde



no
infantil,
ofrecer
el texto.

REFLEXIONES

Lectura segmentada de “Mi familia”: en el siguiente orden: padre, madre, abuela María y finalmente la nota del autor ya que los alumnos han pedido conocer al narrador de la historia.

Lo que más les ha gustado ha sido el lenguaje que utiliza Nesquens, las palabras, el juego con las palabras y las ilustraciones les han permitido enmarcar el contexto social del libro, años 60 sin dudar.

Lectura con muchas posibilidades.

No escribieron en el blog por falta de tiempo.

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

MI FAMILIA, Daniel Nesquens

Fecha: 27/05/10

Duración: 00: 37:26

Transcripción

Análisis interpretativo - inductivo

((antes de empezar a leer, muestro el título))

1. Inv.: ¿Sobre qué pensáis que va a tratar?

Youness: sobre la familia

Ruihao: sobre la familia de todos

FeiFei: sobre nuestras familias

Yingzi: sobre una familia

Categoría analítica: inferencias a partir del título

Respuesta de Ruihao: familia de todos

((lectura del índice en el que cada capítulo corresponde a un miembro de la familia, ellos eligen el capítulo))

Inv.: ¿A quién queréis conocer?

Youness: padre

Ruihao: al padre

FeiFei: madre

Ruihao: al hijo

Inv.: Empiezo a leer “Mi padre”

((lectura en voz alta del capítulo y al hilo de la lectura se muestran las ilustraciones))

Transcripción

Análisis interpretativo - inductivo

1. Inv.: ¿Qué os ha gustado?

2. Youness: a mí lo que me ha gustado son las palabras I por ejemplo dice de mi casa a la fuente estaba como a dos kilómetros y el sol a millones de kilómetros I hay muchas palabras parecidas que repite

Categoría estética – transaccional (Rosenblatt)

Gusta el lenguaje

3. Inv.: ¿Os gustan los dibujos?

Youness: los muebles de antes

((lectura en voz alta del capítulo de la madre y se muestran las ilustraciones))

4. Youness: esto me ha gustado *((risas, interrumpe la lectura para intervenir. Se refiere al comienzo del capítulo: “Madre no hay más que una, hermanos.....))*

Categoría estética. Gusta cómo usa el escritor el lenguaje, el tono.

((sigue la lectura y se interrumpe por las risas que produce la historia cuando dice” y regué las plantas con gaseosa”, risas de todo el grupo))

El humor del texto

5. Youness: las plantas estaban borrachas

((sigue la lectura y se detiene para mostrar las imágenes de la madre))

6. Youness: la madre I *((risas))* qué ropa::

7. Ruihao: sesenta

8. Youness: sesenta I los pantalones

9. Yingzi: el pez *((risas))*

((sigue la lectura en voz alta))

Categoría analítica. Las ilustraciones les ayudan a interpretar el bestiario de la familia

Transcripción

Análisis interpretativo - inductivo

10. Inv.: ¿os gusta este libro?

11. Yingzi: xx

12. FeiFei:xx

Gusta el tono, el lenguaje.

13. Youness: algunas frases y cómo cuenta el narrador la historia

14. Ruihao: ah:: todo

15. Inv.: ¿y las imágenes?

16. Youness: las imágenes presentan al personaje I al padre I la madre I el abuelo I y qué hace

Categoría analítica: un intento de interpretar las imágenes.

17. Ruihao: no:: son muy feas

Muestran su agrado y desagrado en relación a las imágenes.

18. FeiFei: feas

19. Ahmed: **el dibujo ayuda**

El dibujo facilita la comprensión

20. Inv.: ¿A quién queréis conocer ahora?

21. Yingzi: ¿abuelo o abuela?

((lectura en voz alta de la abuela, hay palabras-las que pronunciaba mal la abuela-que les producen risas; se interrumpe la lectura y se enseñan las imágenes y se ríen))

El humor les provoca risas.

22. Ruihao: los peces

23. Yingzi: pescados

Se fijan en los peces como un elemento constante y reiterativo en las ilustraciones.

24. Youness: la cocina

((sigue la lectura)) ((risas sobre la dentadura y el Ratoncito Pérez))

Transcripción

Análisis interpretativo - inductivo

((después de la lectura, se pregunta a Yingzi ya que no deja de reírse))

Estudio de caso: la evolución: del silencio a la risa compartida de Yingzi.

25. Inv.: ¿Te gusta Yingzi?

26. Yingzi: Sí::

27. Youness: me ha gustado mucho la palabra ésa cuando estaba diciendo cosas y la abuela no sabía XXX II es gracioso

Gusta el lenguaje

28. Inv.: ¿Qué os está gustando de este libro?

29. Ahmed: TODO:: TODO::

30. Youness: está contando no con palabras tristes

31. Yingzi: los dibujos

32. Ruihao: me gusta todo menos las imágenes

Diferentes opiniones sobre las ilustraciones. El texto gusta a todos pero no tanto las imágenes.

No hay identificación con sus familias.

33. Inv.: ¿Os recuerda a algo?

((todos no))

34. Ruihao: **no se parecen a mis abuelos**

35. Yingzi: me gusta la madre hace la salsa mahonesa I y la abuela II

36. Ahda: las imágenes

37. Ruihao: un libro humorístico

La distancia. **Descubre en el texto mundos alejados a su experiencia inmedita.**

Categoría analítica. Interpretan el humor del texto.

Les gusta el humor: Categoría emocional. El humor proporciona distancia.

30º.- SESION –10/06/10

Encuentro IES Lucas Mallada con IES Goya
Visita a la Biblioteca de Aragón: encuentro con Rosa Tabernero y Daniel Nesquens.
Visita a la biblioteca del IES Goya

NO LLEGAMOS A PIPPI

Lectura segmentada – Escritura en el blog
Astrid Lindgren (2002), *Pippi Långstrump*

Lectura de Pippi y escritura en el blog. Cerraríamos con este libro la primera fase de recogida de datos.

15.- La obra de **Astrid Lindgren (2002), *Pippi Långstrump***, Barcelona, Juventud; un texto de los años 40 que sigue siendo contemporáneo. El personaje de Pippi, una chica poco corriente, económicamente independiente, se manda a sí misma a la cama, ha navegado por todos los mares del mundo y que bebe directamente de la jarra en una fiesta en el jardín. Una obra que ayuda al lector adolescente a reflexionar sobre el orden y la autoridad, y al caer la noche, todos quieren ser como Anika y Tommy.



Sergey Daraban <serjiniooo@hotmail.com>

Fri, 27 Nov 2009

SERGEY DARABAN

Ps cuando he venido de rusia en bulgaria era bastante facil por que tenia solo 8 anio y aprendi bulgaro muy rapida tenia mucho amigos y Rusia no me faltava mucho porke hay vevia en Moscu y no tenia mucho amigos y por esto en Bulgaria me gustaria mas. Cuando he venido en Espania he dejado muchos amigos y amigas, aprender Espaniol en 16 anios es difisil las primeras dias en enstituto estabo como perdido en el mundo no conocia nadien pero luego la jente kerian konoser me porque estabo nuevo pero despues otravez me he sentido solo todavia me siento asi pero con el tiempo tose se va a mejorar

Respuesta
27/11/09

Hola Sergey,

Gracias por tu correo y por compartir conmigo tu experiencia de acogida. Seguro que con el tiempo te vas sintiendo mejor y vas formando un grupo de amigos. Pero sé que al principio todo es nuevo y difícil.

Espero que esta experiencia de lectura te divierta y te ayude a sentirme un poco mejor.

Te animo a leer los dos cuentos: "Yo dos y tú uno", y "Juan el de la Vaca".

¿Qué nombre sugieres para nuestro blog? Estoy recogiendo todas las propuestas y después votaremos.

Qué pases un buen fin de semana!!
Saludos,
Virginia Calvo

Sun, 22 Nov 2009

From: **Alexandra Sofia Vatamaniuc** <sofika123@hotmail.com>

ESCRITO VIA EMAIL

Hola Virginia =) soy Alexandra Sofia. Aqui te mando el mail con los posibles nombres del bloc, mi experiencia con la venida a España y la breve descripción del libro.

1.NOMBRES SOBRE EL BLOC: la verdad esta fin de semana he estado muy poco inspirada y no se me ha ocurrido ningun nombre original, lo sineto =(. Pensare a lo largo de esta semana y te mandare otro mail.

2.MI LLEGADA A ESPAÑA: Llegue a España hace 6 años. En un principio mis padres decidieron venir aqui de vacaciones porque mi tia vivia aqui hace mucho entonces decidimos aprovechar la situacion. Al llegar aqui estuvimos todo el verano y a mis padres les gustó mucho porque encontraron mejores trabajos y mejores condiciones a diferencia que en Rumanía. En un principio no me hizo mucha gracia porque estaba sola y no tenia a nadie y me queria volver a Rumanía. En esos momentos me senti bastante triste ya que dejaba atras a todos mis amigos, familiares, absolutamente todo. A las pocas semanas empece el colegio y me sentia una verdadera extraña porque era todo nuevo y habia sido un cambio muy brusco. El aprendizaje del español me fue bastante fácil porque antes de venir aqui en Rumanía habia recibido unas cuantas clases de español. Los amigos vinieron solos aunque habia diferencias entre ellos y yo. Ellos tenian sus costumbres yo tenia las mias aunque cada vez yo me acostumbraba más a las suyas.

Ahora, esas costumbres ia forman parte de mi y de mi vida. Mantengo las costumbres españolas tanto como las rumanas porque en casa siempre se habla en rumano. Pieso que es importante seguir manteniendo las costumbres y el idioma porque es la mejor manera de seguir recordando que en un fondo sigo siendo rumana =).

Ahora cuado vuelvo a rumania de vacaciones, a mi ciudad es muy raro porque a lo largo del tiempo pasan muchas cosas de las que no te enteras y es muy extraño. La verdad cuado estoy alli me doy cuenta de que mi vida ia esta echa en España porque en Rumanía solo tengo a mi familia.

Más o menos esta es mi experiencia y mi evolución desde que llegué a España asta ahora.

3.LIBRO: Como ia te comenté en clase mi libro favorito es "El retrato de Carlota". Al principio pense que iba a ser muy aburrido pero me equivoqué porque fue maravilloso. El echo de haber estado en Venecia, ia que la acción del libro ocurría en allí, lo hacia mas interesante aun porque iba recordando todo y era mucho más real imaginarmelo. Casi llore con ese libro porque tenia su parte romántica y eso me dejo como muy satisfecho. Me hizo pensar mucho ese libro después de acabar de leerlo. Me sentia inspirada y feliz. Fue genial leer ese libro.

Asta el proximo mail Virginia, encantada de escribirte
Un beso, ADIOOSS!!!!

P.D. El otro dia durante tu clase me recordaste muchisimo a la protagonista de un libro que acaba de leer en clase de Maria Jesús. Obvio el personaje es uno positivo que me causo mucha impresión y en ti vi reflejada a Anselma (protagonista del libro). La verdad no encutro muchas razones pero la principal es la manera de hablar , esa forma tan maravillosa de jugar con las palabras. Te lo iba a comentar en clase, pero pense que te ofenderias o te molestarias así que primero se lo comenté a Maria Jesús y ella me dijo

que era muy interesante y que te lo comentara.
Por si te interesa el libro se llama "Luisito" escrito por Susana Tamaro.

RESPUESTA:
23/11/2009

Hola Alexandra,

Muchas gracias por tu correo, me ha gustado mucho!!

Tu historia de vida sobre cómo lo has pasado incorporándote a esta sociedad es muy interesante y me permite conocerte mejor.

No conozco el libro de "Luisito" ni a Anselma, pero creo que lo voy a leer para descubrirme!!! No me molesta tu comentario, me alegra saber que te he recordado a un personaje. Me gusta jugar con las palabras, y a ti??

Espero tu próximo correo con sugerencias para nuestro blog y me cuentas tu experiencia leyendo los cuentos populares que fotocopiamos!!!

Un abrazo y mucha suerte con tus clases.
Virginia

Sun, 6 Dec 2009

Hola Virginia

Qué tal estas??? Espero que bien =)

Te pido disculpas por no haberte escrito antes sobre los cuentos, pero he tenido muchísimos examen y mucho que estudiar. Pero como puedes ver ya estoy menos atareada y te voy a escribir ahora.

Prometo para los siguientes correos ser más rápida ■■■.

JUAN EL DE LA VACA

Me ha echo muchísima gracia este cuento porque al final del todo, al menos lo que yo pienso, que el más tonto acabo siendo el más inteligente y el capitán no aprendió nada! Tiene su moraleja

pienso yo, que no hay que dejarse llevar por las apariencias ■■■. Me ha gustado mucho más bien me a dejado como feliz porque al ser divertido me he alegrado.

YO DOS Y TÚ UNO

Virginia, esta historia ha sido MUY RARA!!! jajajajaja. Se puede discutir sobre 3 huevos??? ■■■. El principio de la historia tiene un punto machista, refiriéndome a que el hombre es la autoridad de la casa y el manda. Claro esta que la mujer se rinde Y YO NO HUBIERA HECHO ESO!!! ni tampoco hubiera acabado con ese final de la frase del cojo porque no le veo el sentido ni tampoco la gracia.

Espero verte pronto en el instituto y que nos des más historias que leer

Cuídate mucho y suerte con tu tesis

Un beso muy grande!!!

Ale =)

P.D. Sobre las ideas del bloc de lectura había pensado en: Lectura Mundial (porque ya que el bloc es sobre lectura los participantes no somos de un mismo lugar sino que de diferentes partes del mundo) y Una lectura diferente (porque de lo que esta tesis trata de estudiar lo que uno siente al leer algo no el resumen del libro).

ESPERO QUE TE SIRVAN

RESPUESTA:
15/12/2009

Hola Alexandra,

Disculpa por no haberte escrito antes, pero he estado con mucho trabajo. Tus comentarios sobre los cuentos son muy útiles para mi tesis. ¿Cómo te gustaría que acabase "Yo dos y tú uno"? Te animo a que inventes un final y me lo mandas. Puede ser divertido, no?

Me alegra que "Juan el de la Vaca" te haya dejado feliz. Sí, el cuento encierra una filosofía que se puede utilizar en nuestros días. Además, ¿no es bonito el cariño que siente por su vaca? ¿Qué te parece que sea capaz de disfrazarse para engañar a los ladrones? Aunque, ¿no crees que también hay mucha violencia?

Ya te habrá dicho M^a Jesús que nos veremos en enero porque ahora ya llegan las navidades. Le daré a M^a Jesús dos cuentos para que los leáis durante estas vacaciones y me contáis vuestras impresiones, pero también os animo a que interaccionéis con el texto, podéis inventar finales, contar la historia a partir de otro personaje, inventar nuevos personajes....dejar que la imaginación vuele...

Me gusta mucho tu idea sobre el nombre del blog: Una lectura diferente!!!

Un abrazo y muchas gracias por colaborar en mi proyecto y sueño.
Virginia

ALEXANDRA - MANCEBO

Después de leer el cuento...

- ¿Qué te ha parecido el libro?

Un poco violento eh!!! Pero me ha gustado ha sido muy interesante.

- ¿Qué te gustó? ¿Hubo algo que te gustará del cuento?

Lo que más me ha gustado del cuento ha sido la frase del final me ha dado mucho que pensar.

*Si desde un principio no muestras quién eres,
nunca podrás después, cuando quisieres.*

- ¿Qué no te gustó? ¿Hubo algo que no te gustará del cuento?

No me ha agradado tanta muerte y tanta sangre.

- ¿Encontraste algo nuevo, extraño, algo que nunca antes habías visto en un libro?

Sí, porque casi todos los libros que ley no tenían una moraleja (por así decirlo),

En cambio este sí, tenía allí un pequeño tema que te dejaba pensativo, al menos a mí.

- ¿Te recordó a algo (otro libro, situación, patrón, personas, paisajes...)?

Sí, me recordó al MALTRATO que sufren algunos animales.

Preguntas generales:

- ¿Has leído libros (cuentos,...) como éste?

No

- Mientras leías, ¿has oído y encontrado palabras o frases, que te gustarán, o que no te gustarán?

E leído palabras, mejor dicho expresiones o formas de hablar que nunca había leído en otro cuanto. Me refiero a tipo palabras muy antiguas.

- Si el escritor te preguntara ¿qué mejorarías o cambiarías del libro?
Lo de la muerte de todos los animales!!! Es que me ha dado mucha pena.

- ¿Hay algo de lo que sucede en la historia que te haya pasado a ti o una situación parecida?

Pues yo creo que al llegar aquí, porque llegas y al ser extranjero hay que ganarse el respeto de algunas personas no??? Vamos, yo creo que es algo parecido.

- ¿Cuándo leías la historia, podías verla en tu imaginación?
Si !!! HORRIBLE !!!

- ¿Qué momentos se han quedado más grabados en tu mente?
El de la muerte de los animales, es que de verdad me ha marcado y me ha dado mucha pena.

Fecha: Wed, 3 Feb 2010

Hola Virginia

Que tal? espero que bien. Aquí tienes los comentarios de los dos cuentos.

La mano negra

Pues este cuento , como los demos que hemos leído, ha estado bastante bien pero yo creo que este ha sido el que mas me ha gustado de todos, porque era interesante, es decir, no lo se porque me ha llamado más este la atención que los otros. Algo extraño que he encontrado en el ha sido el titulo "La mano negra". No consigo encontrar la razón de porque este titulo siendo que la mano negra apenas aparece en la historia. Yo creo que le hubiera puesto "El gigante" o "Las tres hijas" o algo por el estilo.

La lectura no me ha traído recuerdos de ningún otro cuento parecido a este aunque leyendo he visto palabras o conjunto de ellas que no me cuadraban, es decir, que las he visto como una equivocación o una mezcla inadecuada. Creo sentirme hasta un poco identificada con el cuento, debido a las tentaciones de las hermanas. Me han recordado a cosas que he hecho y que no debí hacer aunque considero que ahora puedo actuar de forma mas inteligente para que eso no vuelva a suceder. De esta historia, lo que mas me a quedado grabado en mi mente a sido lo del pozo con los cuerpos despedazados y yo creo que si hubiera estado en el lugar de las hermanas al ver los cuerpos despedazados me hubiese querido ir inmediatamente de ese palacio. También ha quedado muy grabado en mi mente el final y me a parecido muy bonito y me hubiera gustado que el cuento siguiese o que el hermoso joven se librase del encanto y que hubieran sido felices para siempre.

Me ha gustado mucho, incluso me lo he vuelto a leer y se lo estoy recomendando a personas muy cercanas mías que me conoces muy bien y yo creo que les podría gustar..

El traje nuevo del Emperador

Bueno, este cuento ya lo había leído antes. Es muy gracioso y claramente esta que el Emperador y sus sirvientes eran muy ingenuos. Como bien creo que has de notas, este cuento no me a llamado tanto la atención como el otro. Me ha gustado pero ya lo conocía y lo veo como un cuento mas. No le cambiaría absolutamente nada creo que esta bastante bien así como esta.

Lo único que me llamo la atención es lo ingenuos que pueden llegar a ser los personajes y en cierta parte te hace recordar un poco a la realidad , ya que la gente mucha veces se deja llevar por modas o cosas que otra persona dice y no se atreven a dar su opiñon y a decir la verdad de lo que ven.

...

Bueno Virginia, te mandó un abrazo y muchos besos y nos vemos la próxima semana cuando vengas al instituto.

Adiós Virginia.

P.D. Me gustaría que nos mandaras mas historias para leer tipo "La mano negra" porque me ha gustado mucho.

RESPUESTA: 03/02/2010

Hola, Alexandra,

Muchas gracias por tus comentarios, sensaciones y experiencia lectora. Todas tus palabras son muy interesantes y reflejan una buena lectura que has sabido hacer. A mí también me gusta mucho "La mano negra"!!!

Te mando el enlace del blog para que si puedes entras y lees, aparecen tus comentarios sobre los anteriores cuentos. También subiré lo que has escrito sobre estos dos cuentos.

Tengo que planificar la visita al IES de Alagón. Se lo comunicaré a M^aJesús porque ahora no puedo los viernes, tendremos que buscar otro día.

Me gusta mucho este proyecto que me estáis ayudando a realizar, un sueño que se está convirtiendo en realidad y aprendo mucho de vosotros.

Os guardo sorpresas sobre las siguientes lecturas, verás qué divertidas!

**Un abrazo,
Virginia**

CORREOS INTERCAMBIADOS CON ROBERT – IES ALAGÓN (ZARAGOZA)

Date: Sat, 21 Nov 2009

From: Neagu Robert <marty_grizz@yahoo.com>

títulos de blog, aunque no me hace mucha ilusión esta idea...podrían ser "losestranjerosleenentienden" o "nacionalidad diferente, leemos y entendemos igualmente".

PERFIL DEL ALUMNO A PARTIR DE SU PROPIA AUTOBIOGRAFIA

mi historia de traslación empieza en agosto 2007, cuando vengo aquí para un mes (eso pensábamos todos), con mi tío, para ver a mis padres y el lugar donde pasaron los últimos 4 años de sus vidas. tras engordar 12 kilos en un mes por no hacer nada más que jugar a la play y comer todo el tipo de cosas nocivas para la salud, llega el fátidico mes de septiembre. el día 1 de sept muere mi abuelo, el que cuidaba de mi en rumanía. Intento convencer a mis padres que estaré bien ahí con mi tío, con mi abuela, pero...nada.. Y así, desde "ay, me quedan 5 días y vuelvo a ver mis amigos, mi novia, MI MUNDO" a "no puede ser. me quedaré aquí" pasamos en 2 días. ¿Qué resultó? Una depresión, un mes en el que yo no estaba yo, un mes en el que no he podido aguantar esta idea de no volver a vivir en Rumanía. Pero, poco a poco he ido acostumbándome. Encima, he tenido suerte de pasar las vacaciones de invierno en Braila, mi ciudad. Al volver aquí ya sabía lo que tenía que hacer, ya tenía esa idea de que hay que seguir vivir mi vida, de que igual es algo bueno estar aquí, de intentar aprovechar.. y me puse a desgordar, a aprender el español...las meses pasaron, llegó el verano y...ahí estaba..3 meses de disfrutar como nunca de lo que tenía...y así lo hice. Al volver todo me parecía simple, ya estaba acostumbrado a todo esto. Ahora estoy ya muy tranquilo, aunque va a ser el primer año cuando no voy a Braila para las vacaciones de invierno...

Pues sobre un libro...querida Virginia, he leído unos cuantos libros pero ninguno no me resultó verdaderamente impactuoso...he leído desde Robinson Crusoe hasta libros de Sandra Brown :)), pasando por Jules Verne y algunas novelas rumanas y españolas. Ahora leo un libro, Etica para amor se llama y me parece interesante.

RESPUESTA

23/11/2009

Muchas gracias, Robert,

Gracias por compartir conmigo tu historia de vida, qué dura y qué valiente eres!! Entiendo lo que supone perder amigos y "ese mundo que es el amor"... mi abuelo me decía -también murió hace ya unos años- que tenemos que seguir hacia adelante, luchar por conseguir nuestros sueños y ser siempre nosotros mismos!!

Leo que eres un lector de libros muy interesantes!!! Espero que disfrutes -al menos sé que te vas a reír- con los cuentos que os he dado!!!

Estoy recogiendo todos los nombres que estáis sugiriendo para el blog y os enviaré un correo para votar por uno!! ¿Por qué no te gusta el blog?? Si no quieres no tienes por qué escribir ni participar, podemos comunicarnos por correo electrónico.

Mucha suerte con tus clases y muchas gracias por participar en mis sueños!!!
Virginia

Sun, 29 Nov 2009

He leído los tres cuentos. Sinceramente, los tres se parecen mucho a los que me leía mi abuela cuando yo era pequeño, pues el único sentimiento que despertaron en mí es el de melancolía...Si quieres algo más, dímelo:D

ROBERT – SOBRE EL MANCEBO

Después de leer el cuento...

- ¿Qué te ha parecido el libro?
- Ha tenido gracia, ese tema de enseñar quien eres del principio me resulta interesante. Muy bien ha hecho el mancebo!
- ¿Qué te gustó? ¿Hubo algo que te gustará del cuento?
- Me gustó su manera extremista de enseñar a su mujer que el manda, la una manera que podría dar resultados ante una mujer tan rebelde como dicen que era.
- ¿Qué no te gustó? ¿Hubo algo que no te gustará del cuento?
- No, puedo decir que me ha gustado todo. Si en realidad quieres que sea muy crítico, no creo que un hombre tan bueno puede matar a sus animales tan fácil, pero eso dejámoslo ...
- ¿Encontraste algo nuevo, extraño, algo que nunca antes habías visto en un libro?
- No
- ¿Te recordó a algo (otro libro, situación, patrón, personas, paisajes...)?
- No

Preguntas generales:

- ¿Has leído libros (cuentos,...) como éste?
 - Si, tenía en casa una recopilación de cuentos rumanos que se parecían mucho a este. Me los leía mi abuela cuando era pequeño.
 - Mientras leías, ¿has oído y encontrado palabras o frases, que te gustarán, o que no te gustarán?
 - El lenguaje no tiene mucha cosa especial, sólo que aparecen los arcaísmos característicos que llaman la atención. Eso no puedo decir ni que me gusta ni que no.
 - Si el escritor te preguntara ¿qué mejorarías o cambiarías del libro?
 - Intentaría hacer una análisis y desarrollo psicológicos mejores del mancebo. Como he dicho arriba también, me resulta poco creíble que alguien tan bueno mate (espero que así se dice) a sus animales.
-
- ¿Hay algo de lo que sucede en la historia que te haya pasado a ti o una situación parecida?
 - Si, al venir aquí debería imponerme, enseñarles cómo soy, para que no me tomen por tonto. Eso me ha costado mucho arreglarlo después y ahora tampoco está todo cómo debería estar. Bueno, algunos no entenderán nunca por no tener las capacidades necesarias, no porque no les he enseñado yo quien soy.
-
- ¿Cuándo leías la historia, podías verla en tu imaginación?
 - Si, si y la mujer, no se porqué pero me resultaba algo fea. Creo que ser fea es algunas veces motivo de frustración entre las mujeres y si a esto le añades mucho dinero y poder, normalmente resulta algo maldivo...cómo en nuestra historia..
-
- ¿Qué momentos se han quedado más grabados en tu mente?

- El momento en el que la mujer ha ido a por agua. Me ha resultado muy gracioso.

Aunque lo he leído hace una semana y ya no es tan fresco en mi mente, lo he hecho ahora porque he tenido una semana bastante llena de exámenes (8) y mucho tiempo no tuve. Espero que sea coherente y conforme con la realidad del cuento lo que te he escrito. Ya que tengo vacaciones, leeré los demás también (espero que dentro de 2-3 días lea otro) y te enviaré más respuestas. He entrado en el blog y aunque no me lo esperaba, ya me parece interesante ser parte de este proyecto en la web también. Hace mucho desde que no te he escrito, eh?...Un saludo!

Robert

Respuesta

Buenas noches, Robert.

Muchas gracias por tu email y sí, hacía mucho que no te leía y ya te empezaba a echar de menos.

Me alegra mucho que te sientas bien perteneciendo al blog, eres uno de sus protagonistas.

Mucha suerte con los exámenes, realmente tu trabajo es admirable. Y muchísimas gracias por continuar en este proyecto en el cual me estáis aportando muchas cosas y aprendo mucho con vosotros.

Felices vacaciones, yo hasta el día 31 no tengo vacaciones!!

Un abrazo,
Virginia

Fecha: Wed, 24 Mar 2010 14:34:27 +0100 [24/03/10 14:34:27 CET]

De: vcalvo@unizar.es

Hola Robert,

He subido tus comentarios sobre los anteriores cuentos al blog. Me gustaría si fuera posible, en lugar de contestar a todas las preguntas que intentarás escribir un párrafo sobre tu propia experiencia de la lectura, es decir, que las preguntas te sirvan de apoyo para escribir y también inventar un cuento a partir de las lecturas que estamos haciendo.

Te animo a que entres en la escritura creativa y descubras a tu escritor con un único fin: escribimos para encontrarnos, para explicarnos a nosotros mismos. Bueno, es tan sólo una invitación, si te resulta más cómodo me sigues enviando el documento con las respuestas pero te animo a que elijas sobre lo qué tú quieres escribir a partir de las lecturas y siempre sobre qué te ha gustado y qué no y por qué, déjate llevar por el texto, por las palabras y todo el mundo que recrean.

Muchas gracias y me alegro que te haya servido "manada"!!! aquí estoy para lo que te pueda ayudar.

Que aproveche, voy a comer.

Saludos,

Virginia

Fecha: Wed, 24 Mar 2010 19:09:06 -0700 [03:09:06 CET]

De: Neagu Robert <marty_grizz@yahoo.com>

Para: vcalvo@unizar.es

RESPUESTA MUY INTERESANTE DE ROBERT SOBRE LA ESCRITURA CREATIVA

Desde que me has dicho que puedo escribir yo algo propio, solo en esto estoy pensando; estaba leyendo Loba, pero mis pensamientos solo en escribir estaban..ahora he revuelto a leer ese e-mail y quiero decirte como me gustaria a mi hacerlo: yo leo el cuento y luego hago yo otro que tenga el mismo tema..Ya pienso algo sobre el de Piramo y Tisbe..Lo curioso es que no he tenido que pensar nada, me vienen ideas..parece que me gusta esto o, por lo menos, me gustaria intentar..si esta bien tal y como he dicho yo un poco mas arriba, dentro de 2-3 dias (creo) tendras mi cuento sobre Piramo y Tisbe. Aqui te dejo una cancion que estoy escuchando ahora y quiero compartirla, igual te va a gustar..

<http://www.youtube.com/watch?v=1kjgHhE9Xx0> me voy a dormir.

Buenas noches,

Roberto

Fecha: Thu, 25 Mar 2010 18:41:27 -0700 [02:41:27 CET]

De: Neagu Robert <marty_grizz@yahoo.com>

Para: vcalvo@unizar.es

He escrito una pagina, me queda..la verdad es que no mucho, no se si tendre que escribir una pagina mas, segun lo que tengo yo pensado hasta ahora. Lo he dejado sin acabar porque me muero de sueño e igual me despierto mañana a las doce y media (una hora con importacia en mi cuento) para ir al colegio a por las notas, pero tambien estoy muuuy curioso de ver lo que vas a decir, si es demasiado poco (la verdad es que no creo que puedo escribir mucho mas..no me gusta hacerme planes dos semanas para escribir 50 paginas..escribo lo que me viene, no lo planifico antes), si es demasiado lineal, si no tiene demasiada fantasia, si se parece demasiado a un guion cinematografico, no lo se. espero tener la respuesta ya al despertarme, voy a esperarla con un poco de ansiedad. Aqui tienes el documento.

Buenas noches,

Roberto

P.S. El titulo lo pensare mas mañana, me gustaria que sea algo aun mas simbolico y al mismo tiempo abstracto, sutil.

Fecha: Fri, 26 Mar 2010 19:23:41 -0700 [03:23:41 CET]

De: Neagu Robert <marty_grizz@yahoo.com>

Para: vcalvo@unizar.es

bueno..he acabado..no se que ha salido, personalmente creo que podria haber salido mejor el fin pero no me ha pasado nada brillante por la cabeza. Espero tu opinion sincera y objetiva, que si no, para nada lo hago..Tampoco me resulta muy brillante el titular. Y te adjunto otra cancion que a mi me gusta
<http://www.youtube.com/watch?v=YplpxFH7K8o>

Con ansiedad de ver
tu opinion,

Robert

P.S: Si no te gusta que te deje canciones, dimelo y no lo hare. En el texto tambien hay muchas faltas de ortografia, por vagancia..Lo siento.

RESPUESTA

Buenas tardes, Robert.

Magnífica historia!! es la primera vez que escribes?? Eres muy bueno y te animo a que sigas entrando en el mejor de los mundos posibles: la literatura!! El poder de la palabra, la creación de historias que sirven para disfrutarlas!!

Me ha gustado mucho!!

¿qué lecturas crees que te han inspirado??

Otra pregunta que me gustaría hacerte: ¿cómo ha sido el proceso de escribir la historia? ¿cómo te has sentido mientras escribías? ¿y ¿cómo te sientes ahora que has terminado la historia?

¿Qué te ha aportado escribir???

Son preguntas que me serían muy útiles!!!

Por otra parte, muchas gracias por compartir conmigo tu música y tu imaginación.

Qué tengas un buen sábado. Disfrútalo!! Y espero tus respuestas!!

Me gustan las canciones!! Además por fin tengo altavoces en mi ordenador!
Virginia

Fecha: Sat, 27 Mar 2010 10:53:46 -0700 [18:53:46 CET]

De: Neagu Robert <marty_grizz@yahoo.com>

Lo que me inspiró ha sido seguramente lo de Piramo y Tisbe. Ese cuento ha sido la base..El proceso ha sido el siguiente: Silencio total, la primera cancion que te di en volumen muy bajo y lo que me viene en la cabeza escribir, he escrito...luego, ideas y mejoras me venian al tiempo que estaba escribiendo, ha sido muy espontaneo. Me gusta mucho escribir por la noche, porque solo me quedo yo conmigo mismo y mis pensamientos y puedo expresar mas lo que siento, sin influencia externa.

Luego, como me he sentido...pues Rodolfo soy yo, asi que me he sentido exactamente como el en el cuento. Cada vez que estaba escribiendo algo sobre el me veia a mi haciendolo, sintiendolo, viviendolo..Hasta muerto en la carretera me he imaginado. Pues ya que la he terminado, sinceramente, me gustaria escribir otra..pero de momento no se que...tengo que releer Loba porque no he entendido nada (te he dicho que solo en escribir mi cuento pensaba) y que Dios me ayude a tener inspiracion de nuevo..Tambien siento que podria escribir mejor el fin pero..no me ha venido nada en la cabeza asi que lo dejo asi..

Escribir esto me hace sentirme mas artista, confirma la teorema que siempre he tenido dentro. Al ver el texto saliendo de mi cerebro me he sentido muy orgulloso. Ademias, para mi es un texto muy simbolico, son trozos de mi corazon en este cuento...Lo valoro un monton. Asi que eso me ha aportado, valoracion ante mis propios ojos.

Te lo juro que aun me parece increible que te haya gustado mucho. Estas segura de que es asi? Y sobre las canciones igual. Si no te gustan, dimelo por favor, que si no, yo seguire enviandote..

No sabes cuantas cosas buenas han pasado hoy...y contigo, una mas...es un sabado estupendo ya, disfruto al maximo. A ti igualmente, que disfrutes de las altavoces, jaja!

Espero respuestas!,

Roberto

Respuesta:

Me alegra que hayas disfrutado y este sábado te hayan pasado cosas buenas!! De eso se trata un poco la vida, no? de encontrar aquello que nos hace sentirnos felices y orgullosos.

No sabes cuánto me alegra leerte y saber que te sientes partes de mi proyecto.

Contigo estoy aprendiendo mucho y es un gran valor que siempre te agradeceré.

Tú música es muy bonita. Me recuerda momentos de mi vida, de mi pasado... A mí me gusta mucho el pop inglés. Viví 5 años en Londres y uno de mis cantantes favoritos es el irlandés Bono, el cantante de U2.

Lee "Loba" te va a encantar, seguro. Es cierto que al principio es un poco difícil porque se trata de un cuento dentro de otro. Pero cuando llegues a la historia de Silvestre e Isaura... ya me contarás y te doy toda la libertad para que dejes volar en el silencio de la noche a tu imaginación.

Disfruta y sé siempre tú mismo.
Feliz sábado. Llega la primavera!!
Virginia

ANÁLISIS PROCESO DE ESCRITURA DE ROBERT

- La adquisición de modelos narrativos y de referentes culturales. Como evaluación, magnífico. Proceso y resultados
- Escritura como procedimiento para la reconstrucción. La escritura le permite explicarse a partir del uso de la metáfora.

Email: 14/04/2010

mm, ando como una gallina con la cabeza cortada desde que reempezaron los cursos y mi hora normal de escribir, que eran la 3-4 de la noche ya no puede ser alcanzada. Te lo juro que me siento raro escribir cuando hay luz fuera, ademas de que no he tenido ningun dia libre, ya que en el fin de semana he tenido baloncesto y el sabado he estado en zaragoza con mi familia. Espero escribir este viernes por la noche o el sabado...Y sobre mi cuento..si, puedes hacerlo, es "nuestro" espacio, jeje.

Buenas noches, Robert.

Te entiendo perfectamente como te sientes. A mí también me gusta mucho trabajar en el silencio de la noche y a la luz de la luna.

No te desanimes, descansa y aprovecha el fin de semana para disfrutar de tu escritura.

Como me das tu permiso, subiré tu historia para que la lean otros compañeros y compañeras y les sirva de motivación para jugar con las palabras, para dejarse llevar por los sentimientos...

Muchos ánimos!! Si tú quieres, lo conseguirás y encontrarás el momento.

Virginia

Fecha: Fri, 16 Apr 2010 17:56:10 -0700 [17/04/10 02:56:10 CEST]

De: Neagu Robert <marty_grizz@yahoo.com>

al empezar a escribir los ultimos dos párrafos ya estaba lagrimando... fotos aun no he encontrado, mis amigos no han contestado, dejame un dia mas, porfa..es que me gustaria que sean fotos suyos para que yo las aprecie mas. pero si no es posible hasta el lunes, buscaremos en google y fin del asunto. espero que te guste. y espero tu opinion sincera, claro.

P.S: mira lo que estoy escuchando
<http://www.youtube.com/watch?v=WfiAlcTNJcQ>

Buenas

noches,

Robert

Respuesta

Fecha: Sun, 18 Apr 2010 11:18:41 +0200 [11:18:41 CEST]

De: vcalvo@unizar.es 

Para: Neagu Robert <marty_grizz@yahoo.com>

Asunto: Re: los clavos

Cabeceras: [Mostrar todas las cabeceras](#)

Buenos días, Robert.

Estoy emocionada y tengo los "pelos en punta"....!!! Una historia fabulosa, qué bien escribes, cómo sabes sugerir y redactar!!ERES UN GRAN ESCRITOR y empezar el día con tus historias es una gran suerte!!!!

Por favor, no dejes de escribir y espero la ilustración también para "Los clavos"!!

¡Cuánto me estás enseñando y qué bien me lo estoy pasando!!

MUCHAS MUCHAS GRACIAS POR COLABORAR, POR COMPARTIR, POR ESCRIBIR...

Subiré en el blog también esta historia con la imagen que podamos encontrar.

Un abrazo, Robert y que tengas un espléndido domingo, yo ya lo he tenido.
Virginia

Fecha: Sun, 18 Apr 2010 15:09:46 -0700 [19/04/10 00:09:46 CEST]

De: Neagu Robert <marty_grizz@yahoo.com>

la verdad es que yo tambien. estoy halucinando con lo que estamos realizando en baloncesto, es un final de año escolar rico y diversificado. sobre la redaccion..me estoy emocionando un monton, hasta me avergonzo, no se por que... la historia es muy real, asi que no ha sido muy dificil esta vez. sobre el escribir en si..no se, te lo dije, no me siento como capaz de crear cuentos propios, pero si me viene algo en la cabeza, lo escribiré. me gusta escribir mas historias que he oido o vivido yo, en concordancia con los textos que nos estas dando...sobre las fotos...dificil lo tenemos..ninguno de mis amigos no tienen algo asi, ni he encontrado algo bueno en google...asi que mucha suerte con buscar una pareja muerta en la carretera! sobre los clavos...ahora me pongo a buscar.

RETOMANDO LA COMUNICACIÓN CON ROBERT:

CORREO ENVIADO EL 04/10/2010

Hola, Robert.

Me alegra mucho leerte y saber que has vuelto!!!

Sigo avanzando con mi proyecto de investigación. Ahora estamos en otra fase y me gustaría -si te apetece- continuar nuestro trabajo juntos. Quiero decir que te invito a que sigas colaborando conmigo ya que tus respuestas son sumamente significativas para avanzar en mis investigaciones.

Si te apetece, tú me dices y te cuento más detalles. Te adelanto que sería facilitarte algunos textos para leer y que después me escribieras sobre lo que tu quisieras a partir de esa lectura: qué te ha gustado, qué no.. y simplemente qué te ha producido leer ese texto o cómo una lectura te lleva a escribir para conocerte, para encontrarte a ti mismo.

CORREO DE ROBERT 04/10/2010

Si, me gustaria, pero es que no se cuanto tiempo tendre. No se que pasa, pero estoy ocupado todos los dias, no me da mucho tiempo para mi. Pero yo intentare crear un hueco para esto asi que espero que me pases lo que tengo que leer y..a trabajar.

CORREO ENVIADO A ROBERT PARA EMPEZAR EL ITINERARIO DE CONTRASTE - 07/10/2010

Buenas noches, Robert.

Muchas gracias por continuar en mi tesis. Este año me interesaría que leyeras algunos textos, serán muy pocos y cortitos, y me gustaría que te dejaras llevar por las palabras y todo lo que hay en el texto; no te preocupes si es un libro para niños, adolescentes o adultos. A veces también es interesante conocer y leer libros que aunque se han escrito para niños, pueden decirnos cosas, pueden dejarnos entrar en otros mundo. A veces hay libros que todos los podemos leer y a cada lector nos dicen y nos hacen sentir cosas distintas.

Cuando les leo cuentos a mis hijos (van a cumplir 2 años este mes), también el cuento me habla, me dice cosas porque me dejo llevar por su tono, por su lenguaje, por sus imágenes...; muchas veces simplemente y es ya mucho, me mueve mis emociones y no me preocupo si ese libro es para un determinado lector. Estas cuestiones son estereotipos y a veces nos perjudican!!! Por ello, te animo a que interacciones con el texto, que establezcas tu propia relación con el texto, somos los lectores los que damos vida en cada lectura a un libro.

Así pues, te invito a leer para cuando puedas: se trata de un libro-álbum, se titula "El león Kandinga" de Boniface Ofogo y Elisa Arguilé, en muy breve, no pienses que es para niños, me interesa que lo leas, que leas las imágenes, que te dejes llevar por el texto y las ilustraciones; y después me escribes sobre:

¿qué te ha gustado?

¿qué no te ha gustado?

¿has encontrado algo nuevo? ¿algo te ha sorprendido?

¿te ha recordado a algo?

Intenta sacarlo de la biblioteca del instituto. Espero que lo tengan. Tú me dices; si no lo tuvieran, intento enviártelo de alguna manera y también planificar una visita para verte.

Te adjunto algunos enlaces sobre este libro, pero mejor si primero lees el libro, me escribes y después miras los enlaces. No quiero que nada te pueda influir antes de acercarte a este libro.

<http://papelbit.com/entrevista-al-emigrante/emigrantes-boniface-ofogo-narrador-cuentos/>

<http://elblogdepizcadepapel.blogspot.com/2009/06/boni-ofogo-presenta-en-madrid-el-leon.html>

Un abrazo y felices fiestas del Pilar.
Virginia

CORREO DE ROBERT 08/10/2010

En principio, estoy de acuerdo contigo. A veces pido demasiado de un libro porque quiero leer algo que me lleve completamente y hay varias temas que no lo pueden hacer. Pero yo intentare hacerlo, ya que estoy dentro de un proyecto y tengo que estar a unas ciertas alturas. Lo pediré en la biblioteca. También estoy de acuerdo contigo en lo de los enlaces. Después sería mejor. Pues yo me pondré las pilas y cuando acabo, tendrás mis respuestas. Me alegro que te conocí y que puedo ser parte de un proyecto. Veo que el blog no ha cambiado desde hace mucho. La actividad allí se acabó o que pasa? Hay un blog nuevo? Me importaría verlo, si lo hay.

Felices Pílares!

IES LUCAS MALLADA:

Notas de campo, transcripciones, categorización respuestas lectoras y producciones escritas

1.- DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO Y CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

El Instituto “Lucas Mallada” de Huesca, está ubicado en un barrio próximo al casco antiguo y al centro de la ciudad de Huesca. Recibe alumnado procedente del Barrio del Perpetuo Socorro (con abundancia de alumnos y alumnas de etnia gitana e inmigrantes), que, en algunos cursos, sobre todo en los iniciales de la ESO, alcanzan el 50% del aula. En el Centro se imparten enseñanzas de ESO y Bachillerato, diurno y a distancia.

El número de alumnos del centro está en torno a 340 en diurno (2/3 líneas) y unos 150 en Bachillerato a Distancia. De los de diurno hay unos 30 alumnos gitanos y unos 75 inmigrantes, algunos de ellos con desconocimiento total del castellano, escolarizados según edad en todos los cursos de la ESO. El centro mantiene grupos en los Bachilleratos de Ciencias de la Naturaleza y Salud y Humanidades y Ciencias Sociales, además de un grupo por nivel del Bachillerato Internacional.

Comunidad de Aprendizaje

El proceso organizativo llevado en el centro nos parece uno de los logros más coherentes y exportables del proyecto.

FASE DE SENSIBILIZACIÓN Y DECISIÓN: A finales del curso 2.001-2.002 el profesorado recibió una charla informativa a cargo del **CREA**, y a principios del curso 2.002-2.003 realizó un curso de formación sobre “Comunidades de Aprendizaje”, de 30 horas, decidiendo llevar a la práctica el proyecto de forma absolutamente mayoritaria. Los padres y madres fueron convocados a asambleas informativas en las que decidieron también que se llevara a cabo el Proyecto.

FASE DEL SUEÑO: Alumnado, profesorado y familiares (cada grupo por separado) “soñaron” con el Instituto que les gustaría tener. De estos sueños realizados entre noviembre 2002 y febrero 2003 salieron las prioridades a trabajar en el centro, y diversos aspectos de mejora.

CONSTITUCIÓN DE COMISIONES DE TRABAJO: Se fueron constituyendo en el primer trimestre del 2003. En primer lugar la **Comisión Gestora** formada por representantes de los tres grupos de la Comunidad Educativa (alumnado, familiares y profesorado) y que tiene como finalidad organizar y ver cómo llevar a la

práctica los sueños y coordinar, gestionar y evaluar la marcha del resto de las Comisiones de trabajo dependientes de ella.

□ La Comisión gestora crea tantas **Comisiones Específicas** como transformaciones quiere abordar. Son siempre mixtas (padres/alumnos/profesores/ personal externo) y actualmente, están en funcionamiento las siguientes:

➤ Comisión de motivación del alumnado: Su finalidad es buscar todas aquellas técnicas y actividades que lleven a fomentar al máximo la motivación del alumnado en los aprendizajes y un cambio en la concepción de la importancia de la educación.

➤ Comisión encargada de la participación de los padres y madres en la vida escolar: Su misión es promover la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos/as y responder a sus demandas de formación.

□ Comisión de voluntariado y profesorado: Su finalidad es buscar recursos y actividades que ayuden al profesorado en su tarea educativa y la creación de grupos interactivos, así como organizar su participación.

La participación del profesorado del centro en el proyecto es muy amplia siendo apoyado por un 90% del mismo y participando directamente en él (entrada de voluntarios, apoyos, miembros de comisiones...) más de un 50% del claustro.

Externamente colabora con nosotros, y asisten a las reuniones de la Comisión Gestora, miembros del CREA, representantes del CPR de Huesca, miembros del Secretariado General Gitano, mediador musulmán... y estamos abiertos a cualquier otra persona o representante de institución que colabore con nosotros. Lamentablemente el centro no está ubicado en el mismo barrio del que recibe los alumnos, aspecto que por lo tanto tenemos algo descuidado y que impide una mayor implicación en su transformación (tampoco nos sentimos con fuerzas para conseguirlo).

El IES Lucas Mallada cuenta con mediadores gitanos ¿Cuál es exactamente su labor? ¿ Que cambios se han producido desde entonces en la integración de los alumnos gitanos en el centro?.

Se ha contratado a personas de etnia gitana a jornada parcial con subvención de un Proyecto de Innovación. Ahora llevamos ya tres años con la misma mediadora y sus funciones son las siguientes:

- Mediar en conflictos y mejorar la comunicación.
- Asegurar y fomentar la asistencia a clase del alumnado.
- Ayudar a la Trabajadora Social del Centro en las relaciones con las familias.
- Favorecer la incorporación de las familias gitanas en la dinámica del Centro (participación en reuniones, Consejo Escolar, Tutorías, AMYPA, ...).
- Facilitar la incorporación de las familias a actividades de padres y madres en horario de tarde.
- Ayudar a las y los gitanos en sus tareas escolares.
- Incorporarse como voluntaria de aula en las tareas de implantación del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

- Transformar la mentalidad de la importancia del estudio. Se puede ser gitano y culto.

Otros mediadores. Desde enero del 2006 existe en el Centro de Profesores y Recursos de Huesca un mediador árabe que colabora con nosotros en acciones puntuales y en un seguimiento de los alumnos.

También existe este año un convenio con el Secretariado General Gitano de Huesca.

Los cambios han sido muy interesantes. Se ha conseguido la paz escolar. El alumno/a gitano entiende que cuando se le recrimina o se le corrige algo no es por ser gitano, sino porque las cosas no funcionan bien. Aquí no hay gitanos, negros o moros. Hay alumnos que vienen a aprender, a los que se les ayuda en la medida de lo posible y para los que existen unas normas que todos nos hemos dado y que son exactamente iguales para todos. Blancos, negros o chinos la libertad individual de cada uno está sujeta al respeto a los demás y a las obligaciones propias de cualquier alumno.

Dos alumnas gitanas han pasado a la Universidad (aquí como en otros aspectos es difícil determinar qué corresponde al Proyecto en sí y qué a otras acciones) y una acaba este año. Otras han acabado la ESO y han hecho módulos o han pasado a bachillerato, aunque la verdad siguen siendo minoría, sobre todo entre la población masculina. Aquí hemos de reconocer nuestro fracaso. Aún no hemos conseguido que un solo chico gitano titule la ESO.

Las relaciones son buenas, pero eso de hacerles trabajar es más difícil.

- **¿Que acciones habéis desarrollado este curso?**

La Comisión Gestora determina las iniciativas que funcionan y las potencia o les da continuidad y deshecha o reconduce, si puede, aquellas que no se manifiestan como tal.

Actualmente se realizan dentro del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje:

Clases de castellano para alumnado inmigrante. Hay una tutora de acogida que se encarga de los alumnos inmigrantes. Para los que no saben castellano se cubre un horario completo (30 horas) y los alumnos van al Aula de español según su situación. Todos asisten desde el principio con su grupo de referencia a Tutoría, Educación Física, Plástica e Idioma (si es viable), para integrarse después en el resto de las materias, conforme van avanzando. El tiempo es diverso y variable según la situación previa y las características del alumno y va desde unos 3 meses hasta más de un año, cuando previamente no han estado escolarizados. Los alumnos disponen de 5 ordenadores básicamente para su uso (Programa AVE del Instituto Cervantes), materiales abundantes en papel e informática y se utiliza una metodología variada. La tutora de acogida y los profesores deciden el momento de integración total o parcial. Es muy importante cuidar el proceso de integración definitiva al aula con apoyos externos por la tarde.

Entrada de voluntarios/as en las clases. En 1º y en 2º de ESO entran voluntarios/as en algunas materias (más del 50%) para ayudar al profesorado a llevar a la práctica los grupos interactivos. En la actualidad, para esta tarea y la siguiente, contamos con más de 40 voluntarios (alumnos de Magisterio, ex profesores del centro, padres y madres...), que permiten un mayor aprovechamiento académico y una relación más positiva en el clima de clase. El profesor titular es el que marca el ritmo y las actividades a realizar.

Este curso 2005-06 se ha iniciado también la entrada de voluntarios muy especializados o profesores del centro en horario complementario en 3º de la ESO en Lengua y Sociales en todos los grupos.

Clases de repaso y actividades extraescolares para alumnado de 1º a 4º de la ESO.

Todos los días se imparten apoyos por la tarde de 4 a 7, voluntarios para los alumnos. En ellos se pretende conseguir un refuerzo en sus tareas escolares en un ambiente más individualizado y/o se impulsan actividades formativas o deportivas en horario extraescolar

El criterio para poder asistir es el mantener un comportamiento y asistencia normalizada en el horario escolar de mañana. Con frecuencia se llega a pactos que redundan en la mejora de la marcha académica de la mañana. Existe una relación fluida entre el profesor de aula y el voluntario que da el apoyo.

Para los alumnos extranjeros colabora con nosotros personal de la Cruz Roja y destacaremos especialmente el trabajo de los alumnos de Bachillerato Internacional. Estos alumnos han de hacer un número de horas de “Actividades CAS”(Creatividad, Acción y Servicio) en su currículum. Además de otras actividades propias de ellos, algunos organizan competiciones deportivas o culturales en los recreos para los alumnos del centro y otros ayudan a los alumnos extranjeros en su aprendizaje de español, o una vez incorporados al aula a hacer los deberes.

Actividades para padres, en algunos casos abiertas a profesores y alumnos.

Se realizan en función de la demanda y van desde cafés tertulia, a charlas puntuales sobre problemas de la adolescencia o mini cursillos (escuela de padres). Los temas a tratar han sido variados, pero siempre dentro de las preocupaciones familiares en la adolescencia: Diálogo padres- hijos, Sexualidad: una mirada diferente, El problema de las drogas en la adolescencia, Motivación...

También se realizan actividades semanales en temas tan variados como Mecanografía, Informática, Internet, Lengua Aragonesa, Español para padres o familiares extranjeros etc., impartidas por padres de alumnos y ex-alumnos del centro de manera voluntaria.

Dinamización y uso de la Biblioteca Escolar, que permanece abierta, además del horario de mañana, de 5 a 7 todos los días. Esta Biblioteca da un servicio a las necesidades del Bachillerato Internacional a la par que posibilita la relación de estos alumnos con los emigrantes en procesos de dinamización lectora y aprendizaje escolar, dentro de las “Actividades CAS”. Los alumnos disponen de acceso a ordenadores conectados a Internet para realizar sus tareas escolares o tener acceso a un ocio creativo.

La Comisión Gestora, como hemos indicado, es la encargada de priorizar las acciones a desarrollar y desde una crítica constructiva, no exenta de alegrías y sinsabores, decidir qué acciones se continúan desarrollando, cuáles han de recibir un nuevo enfoque o requieren otras estrategias y cuáles, por la varianza del tiempo o por su manifiesto desinterés, han de ser dejadas en el cajón del olvido.

Siempre se parte de material de información de primera mano de los que realizan el trabajo (voluntarios/ profesores...) o de los receptores del mismo (padres/ alumnos) a través de encuestas y opiniones verbales manifiestas.

-¿Que cambios ha ido experimentando el centro desde que se constituyó como Comunidad de Aprendizaje?. ¿Cuál es vuestro balance personal del proyecto hasta ahora?

Cuando iniciamos esta experiencia sabíamos que en educación no existen varitas mágicas que arreglen situaciones problemáticas en segundos, pero también que de la reflexión rara vez se producen despropósitos. Igualmente confiábamos en una AMYPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) con la que ya había una relación muy positiva y en un profesorado dispuesto a salir adelante.

Nos daba miedo ser pioneros en Secundaria, pues sabíamos de Proyectos de Comunidades funcionando positivamente en Primaria, pero éramos conscientes de la mayor dificultad por la edad del alumno y por la menor implicación de los padres.

Temíamos la falta de voluntarios, que luego se ha manifestado un temor infundado, pero creíamos necesario y urgente dar una respuesta a los colectivos más desfavorecidos (inmigrantes/ gitanos), colectivos que previsiblemente eran crecientes.

Entendíamos que muchas de las acciones voluntarias, que emprendíamos o íbamos a hacer que otros emprendieran, debían ser consideradas como necesidades a cubrir por la Administración. Pero también que, si nos cruzábamos de brazos mientras la Administración llegaba a cubrirlas, seguramente no podríamos ser capaces de dar una respuesta satisfactoria. Así que decidimos emprenderlas para demostrar su necesidad. Y la verdad es que hemos encontrado una respuesta satisfactoria de la Administración Educativa de Aragón.

Algo que nos gustó del Proyecto es que nada se nos imponía, que éramos nosotros quienes decidíamos qué llevar a cabo, cómo hacerlo y con qué ritmo. No nos molestaba, al revés, la implicación de las familias en el proceso educativo, porque siempre hemos considerado que eran una parte esencial y necesaria y porque las relaciones eran muy positivas. También veíamos que el Proyecto de Comunidades daba respuesta a muchas de las problemáticas novedosas de la sociedad post-industrial (emigrantes, nuevas tecnologías, aprendizaje cooperativo...). Nos convenció la cultura del esfuerzo que subyace en su filosofía: Más para el que más lo necesita y convencerle de que la educación es importante, no rebajar de entrada su aprendizaje ni renunciar a las expectativas más elevadas más que en último extremo, de lo contrario, se fomenta la ley del mínimo esfuerzo en todos y desde demasiado pronto.

Después de estos años de aplicación consideramos que los resultados son positivos. Supone más esfuerzo, evidentemente, y no todo es perfecto, también. Pero en determinados aspectos, creemos que ha habido cambios y transformaciones interesantes y claramente esperanzadoras. De entrada no sólo porque la situación no se ha deteriorado, lo cual ya sería algo interesante, sino porque creemos, según la valoración

hecha por la Comisión Gestora y por los propios implicados en su desarrollo, que hay aspectos claramente positivos. Citemos:

- El ambiente en las clases ha mejorado. Especialmente se ha conseguido la paz escolar con el alumnado gitano. Se han minimizado los conflictos y se han realizado abundantes reuniones con las familias y en un porcentaje considerable ha habido una buena respuesta.

- Con respecto a la integración del alumnado inmigrante nos sentimos realmente satisfechos. Podríamos citar casos y casos de alumnos que han continuado su marcha académica de forma natural: 3 alumnas que cursan el Bachillerato Internacional, otros que han titulado en la ESO o que cursan Bachillerato LOGSE. Alumnos que nos manifiestan sus agradecimientos por el trato recibido, que nos traen a sus familiares. Hay anécdotas puntuales que nos llenan de satisfacción. Como la alegría con que se llevan ropa del rastillo que organizamos para Navidad o el agradecimiento de la madre del alumno a la profesora que le enseñaba español por la tarde y que gracias a ello había podido hacerse entender por el médico, o la carta de despedida de Mohamed (3).

- La integración y participación de los padres en la vida académica es un aspecto interesante, pero en el que hay que seguir profundizando. Las relaciones con la AMYPA son extraordinarias, pero aún no hemos sido capaces de atraer al centro a todos los padres y madres de aquellos alumnos que más lo necesitan. Así que seguiremos luchando por fomentar la participación e implicación de los padres y madres en las actividades del Centro y en la educación de sus hijos e hijas, a través de charlas, de reuniones, de participación como voluntarios o como asistentes, de su implicación en la AMYPA..., además, por supuesto, de la atención en tutorías o desde el control individualizado que en un centro como este puede realizarse.

- En el artículo que publicamos en la revista Aula (4), se hacía un listado de vivencias sobre el desarrollo del Proyecto donde se recogían opiniones de cómo lo han sentido profesores, padres, voluntarios y alumnos. Algunas son tremendamente sensatas y descriptivas de cómo lo viven los implicados. En la revista Ta-la-Chen nº 36, que edita el Instituto, había también valoraciones de los alumnos inmigrantes y puede verse con mucho más detalle nuestra forma de actuar en este sentido.

A lo largo de los últimos cuatro años se ha ganado en prestigio y no ha habido ni una sola amortización de plazas de plantilla. El centro está más calmado. Poco a poco se va cambiando la percepción errónea que la ciudad se formó en los años intermedios. Poco a poco se consigue una disminución de las alteraciones y el sosiego escolar necesario para desarrollar la acción docente dentro de unas normas de obligado cumplimiento para todos, no exentas de conflictos puntuales. Incluso podemos decir que parece clara una mejora de los resultados académicos, que el curso 2004-05 llegó a superar el 10% real, aunque tal vez este año no sea para tanto (siempre hay cosechas mejores y peores).

El proyecto es interesante y todos los implicados (alumnado, voluntariado y profesorado) lo consideran positivo. Hay más recursos humanos y materiales. Se consigue atender mejor, controlar algo más, aminorar la conflictividad y ofrecer más posibilidades de desarrollo personal y académico.

Se ha modificado la dinámica del centro y del aula: Centro abierto a padres y voluntarios con casi tantos recursos ajenos en número como de plantilla, con una ruptura del ritmo de aula, de la forma de aprendizaje, con una mayor implicación y,

sobre todo, con una complicidad de toda la Comunidad Educativa para mejorar la vida del centro. El tratamiento individualizado de las situaciones y el aprendizaje activo y dialógico son elementos claves para la mejora de la situación de todos y cada uno de los alumnos, especialmente de los más desfavorecidos.

Podríamos hacer una observación final a la inversa, es decir no ya qué hemos conseguido, sino dónde estaríamos de no haberlo aplicado. Nos parece que las Comunidades entraron en este centro en un momento delicado (conflictividad, pérdida de respuesta, incremento del alumnado inmigrante...) y que su aplicación ha permitido claramente mejorarlo. No podemos decir que se hayan solventado todas las dificultades y que todo sea perfecto, no, pero evidentemente ahora existe una Comunidad de intereses para afrontar las dificultades que haya o puedan surgir. Es decir, el centro ha superado la cultura de la queja y ha optado por luchar para mejorar su dinámica.

Se ha conseguido una postura más colaboradora que implica a toda la Comunidad Educativa, con lo que el ambiente ha mejorado ostensiblemente. Se ha modificado la dinámica de aula, hemos alcanzado una mayor participación e implicación de todas y todos los que participamos en el hecho educativo, una reflexión sobre la educación para todos y una esperanza en mejorar día a día para sacar de todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas lo mejor de ellos y ellas, aspecto que, por otro lado, se nos ha reconocido públicamente a través de un Premio Nacional de Compensación Educativa y que nuestra salud y el agradecimiento de los alumnos nos recompensa (5).

IES LUCAS MALLADA HUESCA

Entrevista completa enviada para ser publicada más reducida en la revista digital “Diagonal” (Abril 2006)

2.- Itinerario textual para la lectura en voz alta por parte del investigador (mediadora - facilitadora)

Empezamos el itinerario con:

1er.- Acercamiento: *Cuentos al amor de la lumbre* de Antonio Rodríguez Almodóvar, Madrid, Anaya, 1995.

Seleccionamos los siguientes **cuentos de costumbres**:

- 1.- Lectura: ***Yo dos y tú uno***, (Cuento de costumbres)
- 2.- ***Juan El de la Vaca***
- 3.- ***El zapatero y el sastre***
- 4.- El cuento XXXV ***Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde***, en ***El Conde Lucanor***, *Don Juan Manuel*; edición y versión actualizada de Juan Viñedo. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2004.] Rodríguez Almodóvar lo recoge como “La mujer mandona”.
- 5.- **Mujer mandona**
- 6.- **Traje nuevo del emperador** (NO SE HA LEIDO CON ESTE GRUPO)
- 7.- Como puente para entrar en los clásicos: el **cuento maravilloso *La mano negra***, A. R. Almodóvar.

3.- Metodología: *Dime, Chambers*

Preguntas básicas:

- ¿Qué te ha parecido el libro?
- ¿Qué te gustó? ¿Hubo algo que te gustará del cuento?
- ¿Qué no te gustó? ¿Hubo algo que no te gustará del cuento?
- ¿Encontraste algo nuevo, extraño, algo que nunca antes habías visto en un libro? ¿Algo que te sorprendió?
- ¿Te recordó a algo (otro libro, situación, patrón, personas, paisajes...)?

Preguntas generales: (a partir de la propuesta de Chamber, (2007:118-119), se adaptan y proponen las siguientes preguntas:

- ¿Has leído libros (cuentos,...) como éste?
- Mientras escuchabas la lectura, ¿has oído y encontrado palabras o frases, que te gustarán, o que no te gustarán?
- Si el escritor te preguntara ¿qué mejorarías o cambiarías del libro?
- ¿Hay algo de lo que sucede en la historia que te haya pasado a ti o una situación parecida?
- ¿Cuándo escuchabas la historia, podías verla en tu imaginación?
- ¿Qué momentos se han quedado más grabados en tu mente?

- ¿Qué le dirías a tus amigos de este libro? ¿O qué no les dirías? ¿conoces a alguien a quien crees que podría gustarle de manera especial?
- Después de conversar sobre el cuento, ¿te ha sorprendido algo que alguien ha dicho? ¿te ha hecho cambiar de opinión? ¿Te han ayudado las demás personas a entender mejor el texto? ¿Qué cosas te han impresionado de lo que han dicho los demás?
- Cuando piensas en el libro ahora, después de todo lo que hemos dicho, ¿qué es lo más importante del libro para ti?

Preguntas especiales sobre la historia del texto

- ¿En cuánto tiempo sucede la historia?
- ¿Dónde sucede la historia? ¿Podría haber sucedido en cualquier otro lugar? ¿Te gustó el lugar donde sucede la historia?
- ¿Qué personajes te parecieron más interesantes? ¿Qué personaje no te gustó? ¿Alguno de los personajes te recuerda a alguien (conocido o a personajes de otros libros)?
- ¿Quién cuenta la historia? ¿cómo lo sabes?

4.- ITINERARIO CURSO 2009/2010

1º.- SESION Viernes, 12/12/09

Texto: **YO DOS Y TÚ UNO - CUENTO DE COSTUMBRES.**

Cuentos al amor de la lumbre de Antonio Rodríguez Almodóvar, Madrid, Anaya, 1995.

ESCRITOS DE LOS ALUMNOS VIA EMAIL SOBRE EL CUENTO DESPUES DE LA LECTURA Y CONVERSACION GRUPAL

YO DOS Y TÚ UNO

Aissatou, IES Lucas Mallada, Huesca: No me gusta el cuento porque al principio me parecia divertido y graciosa pero al final no, me gusta mucho.

Zineb Katir, IES Lucas Mallada, Huesca: Si me gusta porque el hombre cuando dijo a su mujer que va a morir ella le dijo "pues muérete". Pero en fin el marido engañó a su mujer el va a comer tres huevos y ella nada. Así termina el cuento de "Yo dos y tú uno".

Kadiatou, IES Lucas Mallada, Huesca: Me gusta este cuento es que es muy divertido.

ANALISIS DE LA ESCRITURA:

Tener en cuenta que es la primera lectura que se propone utilizando el paradigma metodológico. Por lo tanto, iremos analizando cómo van interiorizando el paradigma y la evolución de sus respuestas.

Aspectos relevantes en relación a la escritura:

- Escriben sobre qué les ha gustado del cuento. Todos resaltan el humor del texto.
- En esta primera fase de inicio, sus producciones escritas son poco reflexivas.

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN DESPUÉS DE LA LECTURA

“YO DOS Y TÚ UNO”

Fecha: 11/12/09

Duración: 05:29

Transcripción	Análisis Descriptivo	Análisis categórico e interpretativo
1.Inv: ¿Qué os ha gustado de “Yo dos y tú uno”?		
2.Zineb: a mi me gusta ((risas)) eso del hombre que dice “Yo dos y tú uno”.	Gusto por el lenguaje y apropiación del enunciado	Categoría cultural
3.Aissatou: a mi no me gusta porque tenía que tener el hombre uno y la mujer otro (...) el hombre no tenía que tener dos (...) tenían que compartir los tres huevos	Tema de la igualdad en el matrimonio	
4.Zineb: tenían que comer igual	El conflicto entre los personajes les provoca discutir sobre la autoridad en el matrimonio.	El texto les lleva a confrontar referentes culturales
5.Inv: pero el marido es la autoridad		
6.Aissatou: porque se cree más inteligente	Los personajes arquetípicos se caracterizan por sus acciones.	La clave del humor del cuento. Desde esta clave abordan temas como la autoridad en el matrimonio.
7.Zineb: ahora el hombre es igual que la mujer		
8.Inv. ¿También en vuestros países?		Categoría emocional. El texto les lleva a proponer cambiar el final aunque no todos están de acuerdo con esta opinión.
9.Aissatou: En Senegal a veces algunos se creen más superiores a sus mujeres	La concepción tradicional del hombre superior a la mujer en sus culturas de origen.	
10.Inv. ¿Es gracioso este cuento?	Resaltan la comicidad del cuento en relación a la transgresión: “Hacerse el muerto”. Transgresión del orden establecido provoca risas en el grupo.	
11.Zineb. Sí se hace el muerto por tres huevos		
12.Aissatou: propongo cambiar el final que cada uno un huevo y mitad.		
13.Zineb: no		
14.Inv. ¿Os ha recordado a algo?	No pueden relacionar en su intertexto este cuento con otros leídos.	
Todas: nunca hemos leído un cuento así.		

2º.- SESION Viernes, 15/01/2010

Texto: **JUAN EL DE LA VACA - CUENTO DE COSTUMBRES.**

Cuentos al amor de la lumbre de Antonio Rodríguez Almodóvar, Madrid, Anaya, 1995.

En todas las sesiones se procede a las siguientes fases.

Descripción de la sesión en sus fases

Presentación y disposición física

Presentación de la lectura y disposición de las sillas en forma de círculo.

Lectura en voz alta del cuento por parte de la investigadora.

Lectura en voz alta sin interrupciones.

Después de la lectura: Conversación – discusión en grupo

Transcripción

Después de la lectura: **Escritura libre**

TRANSCRIPCION DE LA CONVERSACION EN GRUPO

“JUAN EL DE LA VACA”

Fecha: 15/01/10

Duración: 00:12:35

Transcripción <i>((Lectura en voz alta del cuento grabada))</i>	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
	No conocen el cuento de los “Tres cerditos”. Se intenta relacionar el final de este cuento con el de “Juan de la Vaca”.	Se intenta activar su intertexto
1.Inv: ¿Os ha gustado?		
2.Aissatou: ¿Venden la vaca?		
3.Zineb: sí		
4.Inv: ¿Qué es lo que más os ha gustado?		
5.Aissatou: a mí me gustó cuando se vengó con los ladrones		
6.Zineb: a mi me ha gustado cuando pega al capitán		
7.Inv: ¿Qué os parece Juan?		
8.Aissatou: al principio su padre pensaba que era tonto, pero es listo		
9.Zineb: Juan es listo, se disfraza		
10.Aissatou: como una mujer buscando trabajo		
11.Zineb: luego de médico y de cura		
12.Inv: ¿Hay algo nuevo en este cuento?		
13.Inv: ¿Hay alguna frase que os guste del cuento?		
14.Aissatou: “que la vaca me la cobro”		
	Construcción de sentido compartido por el grupo. Elaboran un sentido en grupo.	Comunidad interpretativa posibilita la solución de los vacíos de comprensión y la construcción de sentidos conjuntamente.
	Personaje – Juan- se caracteriza por sus acciones. Según actúa se convierte en listo. Son sus acciones las que definen al personaje.	Categoría analítica – interpretativa
	No contestan, no pueden identificar.	
	A partir de la escucha, retienen enunciados que les han gustado	Apropiación de frases del texto. Categoría estética

Transcripción	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
15.Inv: ¿Cambiaríais algo?		
16.Aissatou: Sí I pegaría a los demás no sólo al capitán	Propuesta de otras posibilidades para la historia del texto	Categoría emocional
17.Zineb: no sé I que recupera la vaca Juan		
18.Aissatou: pero la vaca la han vendido		
19.Inv: ¿Os recuerda el cuento a algo que os haya ocurrido?		
20.Aissatou: lo de vender la vaca porque yo tenía muchas vacas cuando estaba en África y las tuvimos que vender II Me las regaló mi abuelo	Relacionan una de las situaciones del cuento con su vida.	Categoría cultural y personal
		Relación del texto con sus vidas. A través del texto, recuerdan una situación vivida en su país de origen.

ESCRITOS DE LOS ALUMNOS PARA EL BLOG SOBRE EL CUENTO
JUAN EL DE LA VACA

Zineb Katir, IES Lucas Mallada, Huesca: Lo que **me gusta** en este cuento que el padre de Juan piensa que su hijo es tonto pero en el final su padre descubre que su hijo es muy listo. No me gusta cuando Juan los ladrones roban la vaca de él. He encontrado en este cuento lo que yo no he visto nunca cuando Juan fue a la casa de los ladrones con toda su fuerza. En el final este cuento **me recuerda** de una película. No he leído algún cuento igual que este. **He oído una palabra que me gustó** es Juan dijo a su padre que “va a cobrar la vaca”.

ANALISIS DE LA ESCRITURA:

Zineb escribe sobre el arquetipo narrativo: sobre sus cualidades, la relación y opinión acerca de él su padre, su evolución y cambio de opinión del padre; y exalta las acciones del personaje en la historia.

Relaciona el texto con una película que ha visto: Categoría intertextual:

Se apropia de las palabras del cuento que le ha gustado mientras escuchaba: Categoría estética:

Aissatou, IES Lucas Mallada, Huesca: “**Me gusta** el cuento es muy bonito”. Me gusta el cuento porque Juan se venga a los ladrones que le había robado la vaca, también me gusta el **personaje** que lleva. Pero la parte más graciosa cuando se ha disfrazado de sacerdote. Esa parte me gusta mucho, cuando le quería pegarle más al capitán. Otra cosa más tenía que coger el dinero, irse de viaje así que su padre no le llamaría tonto.

ANALISIS DE LA ESCRITURA:

Escribe sobre el arquetipo narrativo: qué le ha gustado de sus acciones, qué le ha resultado divertido.

Por otra parte, crea un mundo secundario al texto centrado en el héroe: categoría estética.

3º.- SESION Viernes,29/01/2010

Texto: **EL ZAPATERO Y EL SASTRE - CUENTO DE COSTUMBRES.**

Cuentos al amor de la lumbre de Antonio Rodríguez Almodóvar, Madrid, Anaya, 1995.

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN		
“EL ZAPATERO Y EL SASTRE “		
		Fecha: 29/01/10
		Duración: 00:23:14

Transcripción	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
((Lectura en voz alta grabada con intervenciones de las alumnas. 12:20))	Grupo atento en la escucha del cuento	Gusto por la lectura en voz alta
1.Inv: ¿os ha gustado el cuento?		
2.Zineb: pero es que el final parece que no se ha acabado	Zineb reconstruye el final a partir de su construcción de sentido	Poca discusión grupal
3.Inv: ¿os ha recordado a algún cuento?	Con este cuento muy poca conversación. También se percibe que estamos en el inicio del proyecto.	
4.Todos: no		
5.Inv: ¿Qué os parece “hacerse el muerto”		
6.Zineb: como “Yo dos y tú uno”	Relación con otros textos leídos en el itinerario.	Categoría intertextual: relaciona el texto con el cuento anteriormente leído por su temática
7.Inv: Vamos a leer que han escrito otros grupos sobre este cuento en el blog y después si queréis podéis escribir vosotras.	LEEN EN VOZ ALTA LOS ESCRITOS DEL BLOG QUE HAN ESCRITO OTROS GRUPOS DE LECTURA. ESTA ACTIVIDAD LES GUSTA Y LES MOTIVA A ESCRIBIR. DE LA LECTURA A LA ESCRITURA Y DE LA ESCRITURA A LA LECTURA	Motivación por la lectura de otros grupos y les genera deseos por escribir sobre el mismo cuento.

ESCRITOS DE LOS ALUMNOS EN EL BLOG SOBRE EL CUENTO
EL ZAPATERO Y EL SASTRE

Zineb Katir, IES Lucas Mallada, Huesca: Me gusta ese cuento cuando **el zapatero** se hizo el muerto y su mujer se fue por el pueblo gritando e que marido esta muerto. El final parece de que no esta terminado. Lo que me parece **divertido** es cuando los ladrones fueron corriendo del miedo porque ellos piensan que son fantasmas.

ANALISIS DE LA ESCRITURA:

- Escribe sobre el arquetipo: las acciones que le han gustado desde la clave del humor.
- Identifica la clave del humor como transgresión del orden establecido.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

4º.- SESION –Viernes, 05/02/2010

Tiempo: 50 minutos

***LO QUE SUCEDIÓ A UN MANCEBO QUE CASÓ
CON UNA MUCHACHA MUY REBELDE,
EL CONDE LUCANOR***

El cuento XXXV *Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde*, en *El Conde Lucanor*, Don Juan Manuel; edición y versión actualizada de Juan Viñedo. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2004.]Rodríguez Almodóvar lo recoge como “**La mujer mandona**”.Optamos primero por la versión de Juan Vicedo ya que nos parece más rica.

[El Conde Lucanor - Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes](#)

Cuento XXXV

[Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde](#)

Planificación de la sesión

1º.- Leer el texto hasta:

Después de mirar por todas partes, vio a su caballo, que estaba en la cámara y, aunque era el único que tenía, le mandó muy enfadado que les trajese agua para las manos; pero el caballo no le obedeció. Al ver que no lo hacía, le gritó:

2º.- Preguntar qué piensan que va a hacer con el caballo con el fin de generar inferencias.

3º.- Seguir leyendo hasta: (se dirige a su mujer y le dice)

-Levantaos y dadme agua para las manos.

Preguntar qué va a suceder, qué final imaginan.

4º.- Discutir en grupo

5º.- Terminar de leer el texto

6º.- Preguntar qué les ha gustado del cuento, qué no?? Paradigma metodológico

7º.- Cada uno escribe su opinión en el blog.

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

“LO QUE SUCEDIÓ A UN MANCEBO QUE CASÓ CON UNA MUCHACHA MUY REBELDE, EL CONDE LUCANOR

Fecha 05/02/2010

Duración: 00:30:20

Transcripción	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
((Antes de empezar a leer: <i>Investigadora lee el título y a partir de ahí surgen preguntas))</i>		
1. Aissatou: ¿qué es eso de un mancebo?	Construcción del conocimiento compartido en el círculo de lectura.	Categoría analítica – interpretativa a partir de una palabra del título del cuento
2. Inv: ¿Qué es un mancebo?		
3. Zineb: un hombre pobre	Entre ellas intentan definir “mancebo” y “rebelde”. Cada alumno aporta sus conocimientos	
4. Inv: un hombre pobre I sí, y también un joven		
5. Zineb: que se casó una chica guapa		
6. Inv: rebelde	Identificación	
7. Aissatou: no está muy tranquila cuando dice quiero algo I quiere::		
8. Zineb: pues como yo		
9. Inv: ¿Tú eres rebelde?		
10. Zineb: ((risas)) sí	El título les genera pocas inferencias	
11. Inv: ¿de qué pensáis que va a tratar este cuento?		
12. Aissatou: no sé		
((Empieza la lectura en voz alta)) “(...) Aquel mancebo...pero no tan rico que pudiese realizar cuantos proyectos que tenía para salir adelante...” ((Pausa en la lectura))		
13. Inv.: esta situación, ¿os recuerda a algo?	Pausa después de leer la situación del mancebo. Lectura en voz alta con intervenciones del grupo a partir de algunas situaciones que ofrece el cuento	

Transcripción	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
<p>14. Aissatou: te falta dinero</p> <p>15. Zineb: nuestras familias cuando llegaron a España tenían sueños</p> <p>16. Inv: y ¿los siguen teniendo?</p> <p>17. Aissatou: No, no hay trabajo</p> <p>18. Inv: ¿han podido realizar sus sueños vuestros padres?</p> <p>19. Aissatou: unos sí, otros no</p> <p>20. Zineb: están mejor aquí</p> <p><i>((Sigue la lectura Pausa en: “tanto le insistió aunque al padre le pareció algo extraño, le dijo que lo haría”))</i></p>	<p>Relacionan la situación del personaje con sus propias experiencias vitales y migratorias.</p> <p>La necesidad del dinero, mueve a las personas a actuar, tomar decisiones.</p> <p>En el caso de las alumnas: sus padres emprenden su proyecto migratorio.</p> <p>Realizan valoraciones sobre la situación actual de sus padres.</p>	<p>Categoría emocional y personal</p> <p>Un texto que no aborda la emigración, que no la trata, les lleva a hablar de los proyectos migratorios de sus padres y comparar con su situación actual</p>
<p>21. Inv: ¿qué os parece?</p> <p>22. Zineb: creo que él se va a casar con ella porque necesita el dinero para hacer sus sueños</p> <p>23. Inv: ¿algunas personas hacen esto?</p> <p>24. Zineb: algunas personas sí que lo hacen, pues en mi país y aquí, en los dos</p> <p>25. Aissatou: yo no lo he visto</p> <p>26. Zineb: me parece mal, es que se casan por dinero</p> <p>27. Aissatou: a parte eso no va a funcionar, si te casas con una persona por dinero, cuando se le acabe el dinero, tendrás que dejar</p> <p>28. Inv: Vamos a ver si le funciona al mancebo</p> <p><i>((Sigue la lectura en voz alta))</i></p>	<p>Matrimonio por interés, concertado. Referente cultural común en muchas culturas de origen.</p> <p>Inferencias sobre el desarrollo de la historia.</p> <p>No consideran válido un matrimonio por conveniencia aunque pueden identificar – Zineb- que es un hecho que a veces sucede en sus países de origen.</p>	<p>Categoría cultural</p> <p>Confrontación cultura de origen y cultura de recepción en relación al casamiento</p> <p>Categoría emocional</p>

Transcripción	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
<i>((Al hilo de la lectura, se interrumpe y se pregunta))</i>		
29. Inv: En Marruecos, Zineb, ¿qué se hace cuando un matrimonio se casa?	Conversación sobre la celebración del matrimonio en sus países de origen	Categoría cultural
30. Zineb: hacen una fiesta, dos días en la casa de la chica y en la del chico un día		
31. Kaitou: dos días		
32. Zineb: es que somos iguales, musulmán		
<i>((Sigue la lectura del cuento))</i>		
	Mientras se lee la historia en voz alta, el grupo va haciendo inferencias de manera espontánea; en algunos momentos se anticipan a la historia, terminan frases del cuento.	El grupo está inmerso en la escucha del cuento e interaccionan con el texto a través de inferencias.
<i>((Después de la lectura))</i>		
33. Inv: ¿Es un buen consejo el que le da el conde a Patronio?		Se apropian del cuento para su vida. Llevan el texto a su vida personal. En este sentido, la utilidad de la ficción en la vida; cómo a través de la ficción podemos forjar, tomar decisiones, reflexionar sobre situaciones similares. Cómo la literatura contribuye a la formación del individuo.
34. Aissatou: sí		
35. Zineb: sí		
36. Inv: ¿Podemos utilizar este consejo en nuestra vida? ¿Cómo?		
37. Zineb: si alguien quiere casarse con otra que es más rica que él, y ella es más rebelde, le decimos esta historia.	Utilidad del cuento para su vida personal.	
38. Inv: Le contamos el cuento		
39. Zineb: me “mola” este cuento		
40. Inv: ¿qué te ha gustado?		

Transcripción	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
41. Zineb: cuando el Conde le pide consejo a Patronio y le dijo que había una vez un chico que es muy pobre y casó con una mujer rebelde	Expresan el gusto por la estructura narrativa del cuento.	Categoría estética
42. Inv: te gusta cómo el conde pide consejo a Patronio, y Patronio para aconsejarle le cuenta un cuento. ¿Esta fórmula te gusta?		
43. Zineb: Sí		
44. Aissatou: y ¿por qué todos creían que la mujer era mala?		
45. Inv: dice el cuento que era rebelde. ¿Algo que no os ha gustado?	No les gusta la muerte de los animales	Rechazan temas que aborda del texto a partir de sus emociones. Categoría emocional.
46. Zineb y Aissatou: cuando mata a los animales para asustar a su mujer		
47. Inv: lo consigue		
48. Zineb: Sí		
49. Aissatou: sí pero II	Les gustan los últimos versos. Apropiación de palabras.	Categoría estética.
50. Inv: ¿alguna frase, alguna palabra que os ha gustado?		
51. Zineb: los últimos versos		
52. Inv: ¿os ha recordado alguna situación cercana? ¿Quién manda en casa hoy en día?	Tema de la autoridad relacionada con los modelos culturales: confrontación de la cultura de origen y la cultura receptora.	Categoría cultural
53. Zineb: en mi casa mandan los dos		
54. Aissatou: en mi casa tiene la autoridad mi padre		
55. Inv: ¿tu padre tiene la autoridad?		
56. Aissatou: los dos, pero mi padre tiene más	A Aissatou le parece bien que la autoridad la tenga el marido. Confrontación con Zineb que no está de acuerdo. Referentes culturales confrontados.	La discusión literaria les permite intercambiar opiniones, escuchar otras opciones.
57. Inv: ¿qué te parece eso?		
58. Aissatou: a mí me parece normal		
59. Inv: por ejemplo, en Marruecos ¿quién tiene la autoridad en casa?		

Transcripción	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
60. Zineb: el hombre		
61. Inv: y ¿qué te parece?		
62. Zineb: me parece mal II Es que tienen que ser iguales.	Confrontación de patrones culturales en relación a la autoridad en el matrimonio.	Categoría cultural y emocional
63. Aissatou: el padre tiene la autoridad, tienes que obedecer	Aissatou asume y acepta la autoridad del padre en la institución familiar; por le contrario, Zineb defiende la igualdad en el matrimonio.	

ESCRITOS DE LOS ALUMNOS EN EL BLOG SOBRE
“LO QUE SUCEDIÓ A UN MANCEBO QUE CASÓ
CON UNA MUCHACHA MUY REBELDE,
EL CONDE LUCANOR

Zineb, IES Lucas Mallada, Huesca: lo que no me gusta de este cuento es cuando el mancebo mató a los animales para asustar a su mujer. A muchas personas les pasa esto, como dicen Robert y Alex, esta historia pasa en realidad. Este cuento me recuerda cuando llegué a España me paso como a Robert. La palabra que me gusta màs es si desde un principio no muestras quién eres .nunca podrás despues, cuando quisieras.

ANALISIS DE LA ESCRITURA:

Expresa y describe de manera clara las partes del texto que no le han agradado a partir de la interiorización del paradigma metodológico de Chambers.

Se apoya en las opiniones de otros alumnos, hace referencia a ellos, los cita en cierto modo para también dar validez (autoridad) a su escrito, a su opinión. Los alumnos a los que hace referencia pertenecen a otro grupo de lectura objeto también de la investigación.

Identifica las palabras que le han gustado del texto.

Categoría narrativa e intertextual.

Aissatu; IES Lucas Mallada, Huesca: Lo que no me parece bien en el cuento es que el mancebo no debería matar a los animales para asustar a su mujer. Y lo que más me gusta es el último verso como a Zineb. El cuento es muy interesante porque al final el mancebo ha conseguido que su mujer aprenda la lección. Aunque no debería utilizar esas estrategias y propongo podían hablar y resolver la situación. Aquí en el cuento se maltratan a los

animales y a la mujer, y esto no debería de permitir. Hoy en día en algunas partes pasan estas cosas.

ANALISIS DE LA ESCRITURA:

Paradigma interiorizado también en Aissatou que le facilita comenzar a escribir. Expresa su opinión incorporando el verbo “me parece” para identificar en qué esta de acuerdo con el texto y en qué discrepa.

Utiliza la citación, la referencia a otras personas del grupo de lectura.

Utiliza proposiciones subordinadas causales, concesivas en su discurso escrito.

Introduce un mundo secundario para resolver el conflicto entre los personajes del cuento.

A través de marcadores temporales y de lugar identifica el mundo de la ficción y el mundo de la realidad.

Uso de estructuras más complejas para expresar su opinión sobre el texto y proponer otros mundos posibles.

La lectura del texto ha sido atenta, le ha interesado; la conversación con el grupo le ha permitido confirmar y ampliar su construcción de sentidos; vemos la construcción de un lector – escritor más reflexivo que es capaz de expresar su opinión sobre un texto utilizando estructuras narrativas y argumentativas. Incorpora la citación para dar mayor validez a sus argumentos, escritura reflexiva sobre el texto, sobre el cuento que ha escuchado.

Categoría narrativa e intertextual.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

5º.- SESION –Viernes, 26/02/2010

Tiempo: 50 minutos

**LA MUJER MANDONA,
RODRIGUEZ ALMODOVAR (versión breve del cuento anterior, del Mancebo)**

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

Fecha: 26/02/10

Duración: 00:17:34

Transcripción	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
<p>1. Inv: ¿Qué os ha gustado de este cuento?</p> <p>2. Zineb: sí, sí me ha gustado, qué “chulo”, es que sus amigos no sabían que podía dominar a su mujer (...) y el canto último</p> <p>3. Inv: ¿Os ha gustado?</p> <p>4. Zineb: sí, sí también</p> <p>5. Inv: ¿es cómico?</p> <p>6. Aissatou: más o menos</p> <p>7. Zineb: y cuando la burra pobre (...) se come el árbol</p> <p>8. Aissatou: a mí no me ha gustado cuando mata al burro porque podría asustar a su mujer de otra manera</p> <p>9. Inv: ¿Por ejemplo?</p> <p>10. Aissatou: por ejemplo</p> <p>11. Zineb: no hay otra manera, creo</p> <p>12. Inv: ¿No hay otra manera?</p>	<p>2. Gusto por palabras del cuento y por cómo se resuelve el conflicto planteado,</p> <p>Rechazan el tratamiento agresivo a los animales; sin embargo, Zineb entiende que según el cuento, no hay otra manera de asustar a la mujer.</p> <p>Zineb interpreta desde el texto, desde la historia del texto sin proyectar – este caso- sus sentimientos.</p>	<p>Categoría estética. Gusto y placer por el lenguaje literario.</p> <p>Expresividad de Zineb en relación a los animales. Categoría emocional.</p> <p>Categoría analítica</p>

Transcripción	Primer Análisis	Análisis interpretativo – inductivo
13.Inv: ¿por qué pensáis que utiliza II?		
14.Aissatou: para que le tenga más miedo porque a todos sus maridos (..) creo que le tenían miedo a ella pero ella tiene miedo a su marido y es también para asustarle (...) a mí no me gustó	Confrontación de opiniones en relación al tratamiento de la mujer en el cuento.	Categoría analítica
15.Zineb: a mí sí	Zineb interpreta. Muestra más competencia literaria y lectora.	
16.Inv: ¿qué te gusta? ¿el tono del cuento?		
17.Zineb: sí, es cómico para mí	La clave del humor	Identifican la clave del humor para abordar el conflicto
18.Inv. Pero trata un tema duro, ¿no?		
19.Aissatou: pues sí		
20.Zineb: no es tan duro		
21.Inv ¿es importante quién manda es casa?		
22.Zineb: los dos	Tema de la autoridad en casa.	
23.Aissatou: los dos		
24.Inv: sí, ¿los dos?	Zineb diferencia cuento y realidad, y no quiere lo que sucede en el cuento para su vida real.	
25.Zineb: es lo más importante		
26.Aissatou: llevarse bien los dos (...) pero por ejemplo en una casa vive una mujer con su marido si el marido tiene que mandar y la mujer obedecer, pues al final no sé (...) va a salir sufriendo alguien pero si se respetan los dos y hablan los dos		Categoría emocional para expresar su concepción de las relaciones matrimoniales.
27.Zineb: es importante sea la mujer igual que le hombre sí		
28.Inv. Pero esto es ahora en España antes	El tema de la conversación les lleve a abordarlo desde los parámetros de sus culturas de origen.	Categoría cultural
29.Zineb: antes no había igualdad		
30.Inv: ¿En Marruecos?		
31.Zineb: Ahora sí, tiene más igualdad, salió un ley que la mujer tiene que estar como el hombre y si casa con otra mujer pues se	Contraste entre el pasado y el presente.	

lleva todo

32.Assaitou: pues en mi país los hombres se pueden casar con dos mujeres

33.Zineb: con tres

34.Assaitou: pero a algunos sólo les gusta sus esposas más jóvenes

35.Zineb: por ejemplo ella tiene madrastra y ella también

36.Kadiatou: no no tengo madrastra

37.Zineb: ah no tienes

38.Inv: ¿tu padre sólo tiene una mujer?

39.Kadiatou: ahora

40.Aissatou: aquí en España es mi madre, la otra esta en Gambia es mi madrastra

41.Zineb: tiene que trabajar para las dos y si cobra poco dinero tiene que dividirlo por dos

42.Inv. ¿A vosotras os gustaría que vuestros maridos se casaran sólo con vosotras?

44.Zineb, Kadiatou y Assaitou: Sólo con nosotras

45.Zineb: si se casa mi padre con otra, te lo juro que no lo quiero en mi casa (...) no puedo estar con otra mujer que no sea mi madre

46.Inv: y ¿tu marido?

47.Zineb. Lo mataré II Sólo una, sólo yo

48.Inv: pero hay culturas que permiten

49.Zineb: pero esto no es tan bueno (...) no me gusta

50.Aissatou: a mí tampoco me gustaría que mi marido se casará otra o con dos (...) porque mi padre tiene dos

51.Zineb: no le basta una o qué? (risas) Es que a nadie, nadie le gusta esto y a ¿tu madre le gusta esto?

52.Aissatou: no lo sé

Tema del matrimonio polígamo

Confrontación de culturas: origen / receptora.

No quieren un matrimonio polígamo para ellas, aunque en el caso de una de ellas, su padre lo tiene.

Asimilación de referentes culturales de la sociedad receptora.

Todo el grupo muestra su rechazo por el matrimonio polígamo. En el caso de Zineb, es muy expresiva sobre este tema.

La conversación les conduce a realizar valoraciones sobre el tema.

Aunque están cómodas hablando, Zineb intimida con su pregunta a Aissatou.

Interviene la investigadora con otra pregunta para cambiar de tema y evitar que la conversación pudiera

Categoría cultural.

La conversación gira sobre el matrimonio polígamo confrontando diferentes opiniones desde sus culturas de origen y la incorporación en la sociedad receptora.

Diferencian por una parte la posición de sus padres sobre el matrimonio polígamo y su posición que está más próxima a la cultura receptora.

Categoría emocional

Categoría personal en alguna respuesta producida por la conversación.

El uso del paradigma nos permite intervenir cuando se

53.Inv. ¿os gustaría ser mujeres mandonas?	derivarse o plantear cuestiones personales e íntimas.	considera que la conversación pudiera derivarse en cuestiones personales que no son objeto del estudio.
54.Zineb: sí un poco		
55.Aissatou: a mí no		
56.Inv. ¿si os toca un hombre mandón?		
57.Zineb: le dejaría		Categoría emocional
58.Aissatou: yo no le dejaría pero tampoco le voy a hacer caso de todo lo que diga		
59.Inv. ¿Le matas sus animales favoritos?	Tema de la violencia de género. Conocen cómo actuar según las normas de la sociedad receptora.	La lectura y la conversación sobre la lectura y los temas que han ido conduciendo en la discusión, les motiva a escribir sobre el cuento.
60.Aissatou: ni matar ni nada de eso		
61.Zineb: por ejemplo y ¿si te pega?		
62.Aissatou: no me va a pegar	Categoría: cultural – referentes culturales	
63.Inv. Ahora hay mucha violencia de género		
64.Kadiatou: sí		
65.Aissatou: pues denunciar		
66.Inv: ¿Os gustaría escribir ahora?		
67.Zineb: Sí sí		

El paradigma va creando un andamiaje hacia la construcción de un lector reflexivo que en nuestro estudio nos lleva a evaluar dicho proceso en la escritura. Cómo en la escritura incorporan estructuras narrativas, estéticas y uso del intertexto; bien para expresar sus opiniones bien para crear otros mundos posibles.

Por una parte la experiencia de la lectura, pero también la experiencia de la discusión. Cuando la discusión es bien conducida aplicando el paradigma de Chambers e interviniendo cuando se considera imprescindible, vamos contribuyendo a formar individuos reflexivos.

6º.- SESION –Viernes, 05/03/2010

Tiempo: 50 minutos

ESCRITURA

Fecha: 05/03/2010

Duración: 00:33:49

A PARTIR DE LA LECTURA DE LA **LA MUJER MANDONA**,
EL GRUPO DECIDE ESCRIBIR UNA HISTORIA ENTRE TRES ALUMNAS.

PROCESO DE ESCRITURA COMPARTIDA

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN MANTENIDA MIENTRAS ELABORABAN
SU ESCRITO Y DESPUÉS LO LEEN EN VOZ ALTA

Transcripción	Análisis Descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
<i>((Empiezan a escribir el cuento))</i>		
Zineb: lee el comienzo del cuento en voz alta.	Comienzo del cuento utilizando modelos narrativos , apropiación de modelos narrativos <i>Había una vez...</i> Uso del intertexto lector para escribir.	Categoría narrativa, estética e intertextual.
Inv.: ¿por qué la idea de un hombre que tiene tres mujeres?		Interiorización de estructuras narrativas y activación del intertexto lector para la escritura.
Zineb: es que queremos hacer como éste: la mujer mandona pero el hombre mandón.	Zineb explica que quieren escribir un cuento sobre un hombre mandón que tenía más mujeres. El objetivo de la escritura lo tienen muy claro.	
Inv.: pero en España, por ejemplo, el hombre tiene una mujer	A través de la metáfora, juego con el lenguaje , cuestionan modelos culturales de sus países de origen sobre temas que les preocupan, en este caso, sobre el matrimonio polígamo.	La lectura anterior les ha generado deseos para escribir su propio cuento.
Zineb: es que en África pasa esto y por eso queremos hacer este cuento		(Barthes, 1987:47) La lectura engendra una producción, escritura.
Inv.: porque en África los hombres pueden tener		

Transcripción	Análisis Descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
Zineb: tres mujeres		
Inv.: ¿y las mujeres pueden tener varios maridos?	La hipótesis de que una mujer pudiera tener más de un marido les provoca risas; incluso les parece algo extraño. Ellas no quieren ni que su marido tenga más mujeres, ni ellas casarse con más de un hombre.	La escritura libre, al modo del texto de Freinet, les posibilita el cuestionamiento y la adquisición de referentes culturales.
Aissatou: uno solo		
Inv.: pues a mí eso no me parece bien		La propuesta por escribir este cuento surge de ellas. En este caso, el investigador – observador se limita a escuchar la conversación sobre la escritura.
Aissatou: a mí tampoco		
Inv.: ¿te gustaría tener tres maridos?		
Zineb: (risas) no		
Aissatou y Kaitou: (risas) no		
<i>((Siguen escribiendo el cuento mientras conversan sobre cómo desarrollar la historia))</i>	Saben sobre qué tema quieren escribir, después buscan el tono. . Para ello utilizan su intertexto, sus lecturas previas, y en este caso, la lectura del cuento que hemos leído.	Negociación en el proceso de escritura compartida. Hablan, proponen, discuten, negocian cómo desarrollar el argumento del cuento.
	Deciden crear un héroe masculino vistiéndolo de cualidades violentas, machistas.	
	Frente al arquetipo masculino, proponen tres personajes femeninos que desarrollarán la trama.	Activación del intertexto lector en el proceso de escritura.
		Asimilación del arquetipo narrativo del cuento popular.

Análisis descriptivo

Engañan al hombre diciéndole que se han ido las mujeres con otros hombres.

Uso de la máscara – las mujeres se disfrazan como si fueran hombres- para vengar al hombre.

Utilizan estrategias para enfrentarse a la fuerza física del hombre.

Reivindican la igualdad del hombre y la mujer.

Incorporar modelos narrativos del cuento popular para finalizar el escrito. , utilizan el modelo narrativo del cuento que hemos leído (“La mujer mandona”) y ellas también deciden acabar con una canción.

Expresan el placer que les ha producido el proceso de escritura. Por ejemplo, Zineb dice: “Qué bonito”.

Análisis interpretativo – inductivo

Utilizan estrategias narrativas adquiridas en sus lecturas anteriores.

El tópico del engaño, de la máscara para desarrollar la trama del cuento.

Tratan el tema de la autoridad en el matrimonio como en las lecturas anteriores, uso del intertexto lector para abordar la temática del cuento.

Apropiación de estructuras narrativas propias del cuento de costumbres.

A través de la escritura podemos **evaluar** el proceso de construcción de sus identidades, de confrontación y adquisición de modelos culturales.

La escritura como placer, gusto por escribir.

ESCRITO CREADO POR LAS ALUMNAS: escritura compartida

Aisatou, Kadiatou y Zineb, IES Lucas Mallada: Os invitamos a leer el cuento que hemos inventado a partir de la “Mujer mandona”, y dice así: **“El hombre mandón”**

“Había una vez un hombre mandón que tenía tres mujeres. Siempre mandaba las cosas, las tareas de casa a sus mujeres y ellas le tenían miedo porque era violento con ellas. Un día tres mujeres querían engañarlo y darle su merecido, así le hicieron una trampa. Prepararon una cena, y después las tres mujeres se disfrazaron de hombres para engañarlo. Llegó el marido a casa y no encuentra a sus tres mujeres. Entonces empezó a gritar: “¿Dónde están mis tres mujeres?”; y después las tres mujeres aparecieron vestidas de hombres. Le dijeron: “¿qué te ocurre amigo?”, ¿Por qué gritas tanto?; y él dijo: “quiero saber dónde están mis tres mujeres”. Contestan: “Las he visto salir montadas en un caballo con tres hombres”. El se enfadó más y empezó a gritar y dice que va a matar a las tres. Después empezó a beber y a beber vino que había encima de la mesa hasta que se emborrachó. Sus tres mujeres lo ataron en la mesa porque estaba borracho y había perdido el conocimiento. Cuando se despertó estaban los tres hombres delante de él y se quitaron las máscaras. Aparecieron sus tres mujeres. Empezó a gritar: “¿qué habéis hecho conmigo? ¡Esto lo vais a pagar bien caro!” Las mujeres respondieron: “si quieres que te soltemos, tendrás que respetarnos y ayudarnos con las tareas de casa y no mandar mucho”. Entonces, las tres mujeres cogieron la bandurria y cantaron así:

“Venimos alegres de la fiesta /
disfrazadas de tres mozos /
acuérdate esposo nuestro /
que a partir de hoy tanto mandas /
tanto mandamos nosotras.”

ANALISIS de la escritura

- De la lectura compartida a la conversación libre sobre el cuento y a la escritura libre. **LECTURA – CONVERSACIÓN – ESCRITURA.** En este caso son las propias alumnas las que proponen crear un cuento a partir de la lectura y conversación del cuento. Escriben porque el cuento les ha creado una necesidad para escribir.
- Escritura:
 - **apropiación de modelos narrativos** en el comienzo y final del cuento.
 - **Uso del estilo directo**
 - uso del intertexto lector en el proceso de escritura.
 - Incorporan la canción como en el cuento anteriormente leído.
 - Temática relacionada con los anteriores cuentos leídos: la autoridad en el matrimonio, cuestionamiento de patrones culturales de las culturas de origen, el reconocimiento de la mujer en el matrimonio,
 - Coherencia textual en el desarrollo del texto.
 - Intencionalidad comunicativa.
 - Superación y asimilación de referentes culturales.
 - Expresan el gusto por el proceso de escribir.

7º.- SESION –12/03/2010

Duración: 00:17:33

LEEN EN VOZ ALTA EL CUENTO QUE HAN ESCRITO: “EL HOMBRE MANDÓN”

CONVERSACIÓN SOBRE QUÉ LES HA GUSTADO EN EL PROCESO DE
ESCRIBIR UN CUENTO

Transcripción	Análisis Descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
1. Zineb: lee el cuento en voz alta	Es el primer cuento que inventan las alumnas.	Categoría estética
2. Inv.: ¿Os ha gustado inventar un cuento?		El placer estético
3. Zineb: sí, yo me encanta	Manifiestan satisfacción por la escritura.	
4. Inv.: ¿qué te ha gustado, Zineb?		
5. Zineb: es que cuando lo escribes te sientes muy bien	Parece que Zineb ha encontrado en la escritura un medio para encontrarse a sí misma, para domesticar sus preocupaciones; por ello, esta actividad en especial a ella, le ha producido mucho agrado.	La distancia
6. Inv.: Ah ¿sí?		
7. Zineb: sí, yo siempre cuando me enfado o cuando me pasa algo, cojo mi diario y escribo cosas.		La escritura como procedimiento para poner nombre a lo que nos pasa y distanciarse a través de la ficción.
8. Inv.: ¿Os ha gustado escribir con tus compañeras?		
9. Aissatou: Sí. A veces escribo cuando estoy enfadada.	La escritura como procedimiento para expresar y ordenar sentimientos; para sentirse bien.	
10. Zineb: lo que me gusta cuando escribes, que puedes poner tus sentimientos en la historia		

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

**LA MANO NEGRA, A.R. ALMODOVAR
 CUENTO MARAVILLOSO**

LECTURA SEGMENTADA EN DOS SESIONES:

**8º. SESION –13/03/2010 y
 19/03/2010**

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

**Fecha: 13/03/10
 Duración: 00:14:42**

Transcripción	Análisis Descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
1. Inv.: El cuento que vamos a leer se titula “La mano negra”.	Inferencias a partir del título antes de empezar a leer el cuento.	Categoría emocional y cultural en las respuestas a partir del título en relación a la connotación del adjetivo “negra”.
2. Zineb: ¿De qué trata?		
3. Inv.: ¿De qué pensáis que puede tratar?	La intervención de Zineb provoca risas.	
4. Zineb: de alguien muy malo II alguien tiene la mano negra	Conocen y comparten la connotación del adjetivo “negras” en la historia occidental.	
5. Todo el grupo: ((risas))		
6. Aissatou: nosotras tenemos la mano negra y no somos malas ((risas))	La lectura en voz alta les sugiere realizar inferencias, hipótesis sobre qué va a suceder en el cuento.	Categoría emocional y estética
7. ((Empieza la lectura en voz alta y se detiene en “creyó que con él sería feliz su hija”))		
8. Aissatou: a mí no me gustaría que me entreguen por ser pobre II	Diferentes posiciones frente al acto de entregar la hija al gigante. Algunas intervenciones consideran que se trata para mejorar la situación de los	El tema de la pobreza

9. Zineb: me parece bien I que su personajes.
hija va a vivir bien y su padre
también

10. Inv.: ¿La hija va a querer al
gigante?

11. Aissatou: creo que sí::

12. ((Continúa la lectura))

13. ((Interviene Aissatou de manera
espontánea después de que se
lee la advertencia del gigante a la
primera hija.))

Intervienen de manera
espontánea con el texto
haciendo inferencias y
predicciones.

Interacción y fusión
con el texto que se
está leyendo.

Categoría estética

14. Aissatou: la chica no le hará caso

15. Kadiatou: creo que sí::

16. Aissatou: la desgracia le va a
ocurrir a ella porque le ha
advertido II

El texto les mantiene la
curiosidad.
Tema de la transgresión.

17. ((Sigue la lectura))

18. ((Se interrumpe la lectura por el
grupo))

Muestran interés por el texto y
expresan su deseo de tenerlo
para leerlo ellas en su intimidad.

El deseo de
apropiarse de un
texto.

19. Zineb: pero ¿qué hay en ese
cuarto?

20. Aissatou: la chica va a entrar II

21. ((Sigue la lectura))

22. ((Se interrumpe la lectura por el
grupo))

23. Zineb: ¿puedes hacernos una
fotocopia de ese cuento?

Transcripción	Análisis Descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
37.Inv.: ¿cómo si vendiese a sus hijas por dinero?		
38.Zineb: sí:: <i>((silencio en el grupo))</i>		Categoría intertextual.
39.Binta: la tercera hija es muy inteligente	Valoran las acciones de la tercera hija	El final del cuento les ha recordado a la “Bella y la bestia” de Walt Disney. (aproximación a los clásicos a través de Disney) como muchos de los jóvenes adolescentes autóctonos
40.Zineb: y muy lista I pero al final gritó III cuando escucha entiende lo que le dice al gigante III pero en el final el gigante se enamoró de ella		
41.Inv.: ¿os recuerda a algo este cuento?	Relacionan el texto con otros productos que conocen. En este caso con la película de Disney.	
42.Zineb: sí de esto de la bestia		
Inv.: y vosotras ¿habéis tenido el deseo de abrir esa puerta?	Expresan su deseo por la transgresión	
43.Zineb: sí:: <i>((risas))</i>		

Viaje iniciático – alejamiento de casa por la situación económica familiar.

Sometimiento a diferentes pruebas.

Mitología “BarbAzul”

Cuento que refleja los códigos ocultos que rigen nuestro mundo.

2º.- ACERCAMIENTO: LOS CLÁSICOS

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

9º.- SESION –09/04/10

LAS METAMORFOSIS DE OVIDIO, (2007), DE LAURENCE GUILLOT

FÁBULA DE PÍRAMO Y TISBE

2 sesiones dedicadas (sesiones 9 y 10)

La adaptación del texto clásico, *Las Metamorfosis de Ovidio, (2007), de Laurence Guillot, Madrid, Clásicos a medida, Anaya;*

8. La fábula de **Píramo y Tisbe**: versión primitiva de Romeo y Julieta.

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

Fecha 09/01/10

Duración:00:11:33

Kadiatou, Binta, Massamba, Zineb y Aissatou

Transcripción

Análisis Descriptivo

Análisis
interpretativo –
inductivo

((La investigadora lee en voz alta el título del libro))

1.Inv.: Hoy os he traído las *Metamorfosis* de Ovidio.

2.Zineb: Ovidio I **Ovidio me suena**

3.Aissatou: a lengua II ¿quién es Ovidio?

4.Inv.: un escritor II voy a leer la fábula de “Píramo y Tisbe”. ¿Con este título de qué pensáis qué va a tratar esta historia?

5.Zineb: del amor ((risas))

Relacionan el nombre de Ovidio con su intertexto. En este caso parece que lo han oído en la asignatura de lengua. Establecen conexiones.

Inferencias de Zineb a partir del título. Intuye el tema de la fábula a partir de identificar que el título está constituido por dos nombres propios.

**Categoría
intertextual**

Transcripción	Análisis Descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
<p>6.Aissatou: ¿qué es eso de Tisbe?</p> <p>7.Zineb: es el nombre de una chica</p> <p>8.Inv.: el nombre de una chica</p> <p>9.Aissatou: ¡Ah!</p> <p><i>((Empieza la lectura en voz alta))</i> <i>((Se detiene la lectura cuando Píramo y Tisbe deciden escaparse))</i></p>	<p>Conocimiento compartido. Zineb explica a Aissatou el significado de Tisbe.</p>	<p>Resuelven entre el círculo de lectura los problemas de comprensión.</p> <p>Aprendizaje entre iguales, aprendizaje cooperativo.</p>
<p>10.Inv.: ¿Cómo va a continuar la historia? ¿Qué va a suceder?</p> <p>11.Zineb: van a abandonar a sus padres</p> <p>12.Aissatou: o se van a enfrentar con sus padres</p> <p>13.Binta: el chico se fue con la chica</p> <p>14.Aissatou: escaparse</p> <p>15.Kadiatou: no sé</p> <p><i>((Sigue la lectura y se detiene cuando Tisbe está esperando a Píramo))</i></p>	<p>Inferencias, hipótesis sobre la historia.</p>	<p>Categoría analítica: interpretan el texto a partir del contexto de la historia; pero también categoría emocional en la respuesta de Aissatou, responde a partir de sus emociones</p>
<p>16.Inv.: ¿Cómo va a continuar la historia?</p> <p>17.Zineb: que no va a venir</p> <p>18.Aissatou: el otro no va a venir</p> <p>19.Zineb: o le pasa ¿algo?</p> <p>20.Inv.: ¿Va Píramo a la cita con Tisbe?</p> <p>21.Massamba: tiene un problema Píramo con su padre</p> <p>22.Zineb: <i>((risas))</i></p> <p>Aissatou: piensa que está muerta</p>	<p>Participan intensamente en la historia proponiendo sugerencias en la continuación.</p>	<p>Categoría estética</p>
<p>23.Inv.: Píramo llega y va a pensar que está muerta</p> <p>24.Zineb: que está muerta I conozco una historia II de Romeo y Julieta</p>	<p>El desarrollo de la historia y el tema le lleva a relacionar el cuento con Romeo y Julieta.</p>	<p>Categoría intertextual Activación del intertexto lector a partir del desarrollo de la historia, de los acontecimientos que suceden.</p>

Transcripción	Análisis Descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
((Continúa la lectura de la fábula hasta el final)) ((Conversación después de la lectura))		
25.Zineb: y ¿es verdad?		
26.Inv.: ¿es verdad?		
27.Aissatou: sí porque la mora es roja	Relación vida – ficción en la imagen de la planta de las moras.	Categoría estética El final del texto les lleva a cuestionar los límites entre realidad-ficción.
28.Zineb: y ¿es verdad?		
29.Aissatou: ((risas))		
30.Inv.: ¿Qué os ha gustado?		
31.Massamba: su vida con la chica		
32.Aissatou: pues no me gustó porque sus padres no aceptan sus vidas desde que eran pequeños ahora ll	Diferentes opiniones sobre qué les ha gustado del cuento. Juzgan la actitud de los padres.	Categoría emocional
33.Binta: xx el chico está muerto		
34.Inv.: ¿es triste?		
35.Aissatou: sí al final pero por los padres	Diferentes opiniones sobre el final: para unos debería cambiarse; otros lo aceptan tal y como lo plantea la fábula.	
36.Zineb: pero bien así pueden quedar para siempre juntos		
37.Aissatou: y tenían razón y ellos no tenían la culpa xx		
38.Inv.: ¿es un final triste?		
39.Aissatou y Zineb: sí		
40.Zineb: sí es un final bonito		
41.Aissatou: pero si no se hubieran muerto ¿cómo quedaría esto? ll es que se me acaba de ocurrir ahora ((risas))	Motivación de Aissatou por escribir otro final, por imaginar otra posibilidad. Entra en el mundo de las posibilidades que es la literatura.	Categoría estética La fusión con el texto les lleva a plantearse un mundo secundaria al texto que concreta en la escritura
42.Inv.: a partir de ahí ll si quieres puedes escribir ll ¿qué hubiera pasado si -		
43.Aissatou: ((Aissatou interviene acabando el enunciado)) no se hubieran muerto? l ¿lo invento?		
		Cita de C.S. Lewis sobre la experiencia de la lectura literaria; y de Petit (2009:277)

Transcripción	Análisis Descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
44.Inv.: ¿Estas historias pueden ocurrir en nuestra sociedad actual? ¿Conocéis algún caso?		Categoría creativa
45.Zineb: sí		Bartnes: la lectura engendra la escritura
46.Aissatou: pues yo creo que no ll venga a escribir l cada uno su opinión	Motivación de Aissatou por la escritura generada por el texto y anima al grupo a escribir.	

La Dimensión poética en el texto, le lleva a Aissatou a construir su casa interior, a inventar un hilo conductor el modo de Petit cuando explica que :

“(…) en nuestras historias, reescribirlas día tras día. Y algunas veces nos empujan a atravesar océanos, al otorgarnos el deseo y la fuerza para descubrir paisajes, rostros nunca vistos, tierras en las que tal vez serán posibles otras cosas, otros encuentros. “(Petit, 2009:277)

Los clásicos les generan preguntas, cuestionarse sobre temas que les preocupan. Esta fábula les abre puertas, posibilidades que se concretizan en el deseo por escribir a partir de su experiencia con el texto leído.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

10º.- SESION –16/04/10

CONTINUAMOS CON

FÁBULA DE PÍRAMO Y TISBE

CONVERSACIÓN LITERARIA

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

10º.- SESION

Fecha 16/01/10

Duración: 00:16:56

Zineb, Aissatou y Kadiatou

Transcripción

((Leo en voz alta los escritos del blog de otros grupos de lectura que han escrito sobre la fábula de Píramo y Tisbe, se reanuda la conversación sobre la fábula a partir del escrito de YingZi))

Inv.: ¿Creéis que en esta historia hay culpables y víctimas?

Aissatou: los padres

Zineb: solo los padres son culpables
creo II ellos tienen la culpa I que no sé
qué pasa con sus vecinos y no hablan
pero sus hijos no tienen la culpa

Análisis Descriptivo

Conversación más extensa a partir de la lectura de Píramo y Tisbe.

Comentar que **Kadiatou** casi no interviene en las sesiones, escucha, se ríe, no toma el turno de palabra para expresar sus opiniones, sin embargo, son significativas sus intervenciones en determinados momentos de la conversación.

Interpretan el desenlace a partir de las acciones de los padres según el texto.

Análisis interpretativo – inductivo

Lectura de los escritos de otros grupos sobre los mismos textos leídos.
De la lectura a la escritura y de la escritura a la lectura.

Los clásicos llevan a que participen activamente todos los alumnos expresando sus opiniones y conversando sobre temas que les inquietan.

Transcripción	Análisis Descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
<p>Inv.: y ¿hoy en día a veces nuestros padres hacen cosas y os piden disculpas?</p> <p>Zineb: ¡ah! Pues sí, sí, sí</p> <p>Inv.: ¿cómo entendéis la relación entre los padres y los hijos?</p> <p>Zineb: pues algunas veces II mal</p> <p>Aissatou: mal y bien</p> <p>Inv.: ¿cuándo es bien por ejemplo y cuándo es mal?</p> <p>Zineb: ((risas))</p> <p>Aissatou: ((risas)) la verdad no lo sé</p> <p>Inv.: ¿qué es lo más complicado?</p> <p>Aissatou: cuando no te entienden</p> <p>Inv.: y ¿cuándo no te entienden?</p> <p>Zineb: cuando quieres hacer algo muy importante</p> <p>Aissatou: para ti o II</p> <p>Inv.: ¿os recuerda a algo?</p> <p>Aissatou: yo quería ir a una fiesta con mis amigos y no me dejó ir</p> <p>Inv.: ¿cuándo era la fiesta? ¿Por la noche?</p> <p>Aissatou: sí, pero I mi hermano estaba I yo le dije que volvía con mi hermano pero como no era de mayor de edad I no me dejó ir</p> <p>Zineb: yo también quería viajar en Marruecos con mi amiga y no me deja mi padre</p> <p>Inv.: ¿viajar tú sola con tu amiga?</p>	<p>Conversan sobre la relación entre los padres y los hijos a partir de sus propias relaciones familiares y establecen conexiones.</p> <p>Dialogan los problemas que tienen de comunicación con sus padres</p> <p>Siguen conversando sobre sus relaciones con sus padres.</p>	<p>Categoría personal y emocional</p> <p>Respuestas sobre sus relaciones con sus padres</p>

Transcripción	Análisis Descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
Zineb: s::í que tiene 17 años		
Aissatou: pero yo tenía 15 años II pero estaba con mi hermano	Resaltan las diferencias en el tratamiento con sus hermanos masculinos.	
Inv.: ¿por qué pensáis?		
Zineb: por nuestro propio bien I eso es lo que yo pienso		
Inv.: ¿por miedo a que os pase algo?		
Aissatou: ya I pero II es que estaba con mi hermano		
Inv.: ¿tendríamos que confiar en vosotros?		
Aissatou: yo no bebo ni fumo		
Inv.: ¿a vuestras amigas españolas sus padres les dan más libertad?		
Zineb: es lo que creo yo	Diferencia en la relación de los padres con los hijos según la cultura: comparan la cultura de origen – cultura de recepción;	Categoría cultural
Inv.: ¿tienen más libertad?		
Aissatou: sí		
((Kadiatou mueve afirmativamente la cabeza))		
Zineb: sí		
Inv.: ¿en qué sentido?		
Aissatou: en que por ejemplo –		
((interviene Zineb sin respetar el turno de Aissatou))		
Zineb: es que ellos I la religión es muy diferente a la nuestra	Intervención de Zineb sin terminar dejar a Aissatou que termine el enunciado. Zineb está muy interesada por el tema y necesita decir lo que piensa, se precipita.	La conversación les resulta interesante para expresarse con libertad sobre cuestiones que les afectan.
Inv.: ¿el comportamiento de vuestros padres viene marcado –		
((Zineb responde la pregunta antes de terminar la formulación))		
Zineb: por la religión	Identifican cómo sus padres actúan según su religión (siguen la tradición de la cultura de sus países de origen) Comportamiento y acciones vienen marcadas por la religión de origen en la sociedad receptora.	

Transcripción	Análisis Descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
Inv.: ¿siguen la religión como en sus países de origen?	Discuten la relación entre padres e hijos desde su posición cultural.	Cuestionamiento de referentes culturales entre la cultura de origen (posición de sus padres) y la cultura receptora (se están posicionando)
Zineb: algunas veces sí		
Aissatou: es que l a ver l entiendo que somos menores de edad l pero prohibir tantas cosas creo que no tiene sentido		
Inv.: ¿te gustaría que te dejaran hacer todo lo que tú quisieras?		
Aissatou: NO:::		
Zineb: ((risas)) quiero hacer lo que me da la gana	Significativo el énfasis en el “no”. Aissatou reclama la necesidad de “autoridad”.	
Inv.: ¿libertad absoluta?		
Zineb: eso ES ((risas))		
Aissatou: yo no quiero tanto		
Inv.: Imaginad que vuestros padres os dan libertad absoluta		
Zineb: ¡ay l qué guays será! ((risas))		
Inv.: ¿Podéis hacer lo que queráis?		
Zineb: ¿s::í?		
Kadiatou: no creo		
Zineb: viajo a mi país l me quedo allí con mis amigos		
Inv.: ¿con qué dinero viajas?		
Zineb: ((risas)) de ellos ((risas))		
Aissatou: a mí es que yo de una libertad total l yo no la quiero hasta tener los 18 años o trabajar ll pero l es que no es tan agobiarte porque no eres mayor de edad y te tienes que quedar a hacer esto y esto y esto ll o te cierran en una habitación dicen que no salgo		
Kadiatou: castigada		

Transcripción	Análisis Descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
<p>Zineb: a mí I mis padres no me castigan ni nada me entienden bien pero es que yo quiero más cosas</p>	<p>Es una de las conversaciones en las que Kadiatou más ha intervenido y ha estado más interesada</p>	
<p>Kadiatou: yo mi padre me castigó un día Aissatou: mi padre me castigó un mes</p>		
<p>Inv.: ¿un día te castigó en tu habitación sin salir de casa?</p>		
<p>Kadiatou: sí</p>		
<p>Aissatou: en el San Lorenzo</p>		
<p>Inv.: ¿en las fiestas porque llegaste tarde?</p>		
<p>Kadiatou: sí dijo que no va a la fiesta I mañana si quieres vas</p>		
<p>Inv.: ¿aceptaste el castigo?</p>		
<p>Kadiatou: sí el año pasado</p>		
<p>Aissatou: a mí un mes</p>		
<p>Kadiatou: ¿un mes?</p>		
<p>Aissatou: por salir con las amigas de una fiesta</p>		
<p>Inv.: ¿sin su permiso?</p>		<p>Categoría personal / emocional</p>
<p>Aissatou: no I es que mi madre cuando quiero salir I ella me dice vale en esta hora pero vuelves II pero a mi padre aunque le diga esto no me dice ni esta hora dice no vayas tú te quedas aquí estudiando I ayudando a tu madre II claro que mi madre me entiende más que mi padre</p>		
<p>Inv.: ¿sí?</p>		
<p>Zineb: yo mi padre me entiende más que mi madre I llevo muy bien con mi padre I me deja hacer lo que me da la gana I pero mi MADRE:: I NO</p>		

Transcripción	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
<p>Kadiatou: yo con mi madre</p> <p>Aissatou: mi madre me entiende cuando quiero algo dice vale I cuando lo tenga te lo daré I y yo vale cuando tenga I pero si es mi padre II me estás presionando II mi padre es muy duro</p> <p>Zineb: es que mi padre me entiende bien I es que con mi padre me siento mejor</p> <p>Aissatou: te escuchan::</p> <p>Zineb: es que cuando era pequeña la mayoría me quedo con mi padre II me llevaba al trabajo en Marruecos II era el jefe de una empresa de albañilería II y me quedo con él todo el día II es que yo no puedo quedar sin mi padre II si le pasará algo I yo no puedo comer ni nada</p> <p>Inv.: ¿le quieres mucho?</p> <p>Zineb: ((risas)) un montón</p> <p>Inv.: ¿con quién os resulta más fácil hablar?</p> <p>Aissatou y Kadiatou: con mi madre</p> <p>Inv.: ¿quién toma las decisiones en vuestra casa? ¿Quién manda?</p> <p>Aissatou: en mi casa lo dos</p> <p>Zineb: en la mía también I los dos</p> <p>Kadiatou: mi padre</p> <p>Zineb: mi madre también es muy buena pero prefiero a mi padre ((risas))</p>	<p>Diferentes opiniones en relación con quién se llevan mejor: madre – padre</p> <p>Kadiatou y Aissatou con su madre</p> <p>Zineb con su padre y explica su relación con su padre y lo que significa para ella.</p> <p>La autoridad en casa de Kadiatou la tiene el padre.</p>	<p>Cuestionamiento de patrones culturales en la relación familiar</p> <p>Es interesante que Zineb comparta su relación con el grupo porque pueden ver que existen otros tipos de relaciones entre hijos y padres. Otros patrones.</p>

ESCRITURA EN EL BLOG a partir de la lectura de Píramo y Tisbe,
Zineb y Aissatou escriben dos textos en sus casas y después los suben al blog.
La escritura después de la lectura y de la conversación

Zineb, IES Lucas Mallada, Huesca. Ha escrito "El pañuelo manchado de sangre"

Había una vez un rey que era muy malo con los pobres, los trataba como si fueran nada. En aquella época los pobres eran esclavos de los ricos. Cerca de este pueblo había un bosque allí vivía un anciano viejo con su hija Sandra que era una chica muy alegre y le gustaba cantar. Vivían en una cabaña. Su padre vendía la leña y siempre le decía: "hija no salgas fuera de la cabaña si te ven alguien del pueblo te cogen y te venden". Un día no hizo caso a su padre y decía: "hoy hace mucho calor en mi cabaña no puedo quedarme aquí voy a pasear un poco en el bosque así puedo recoger las frutas del bosque. Así fue cantando y decía:

"Soy hija de un anciano viejo
que vendía las leñas
hoy me siento sola
espero que algún día
Encontrarme mi amor."

Después escuchó unos gritos muy cerca de ella, tenía mucho miedo porque no hizo lo que siempre le decía su padre: "No salgas fuera de la cabaña si te ven te venden a los ricos". Y tenía tanto miedo hasta que no podía respirar, así vio un joven que estaba en el punto de morir. Sandra no sabía que hacer y decía: "Ah Dios mío que hago no puedo dejarlo aquí y tampoco llevarlo conmigo". Pero Sandra no podía dejarlo le llevo hasta su cabaña, hizo muchas cosas para que curarlo. En aquel día el padre de Sandra fue a vender leñas en el pueblo. Así Sandra estaba muy preocupada por el chico. El chico se despertó y vio a Sandra cerca de él como si fuera un ángel. Le decía donde estoy Sandra, le explicó todo. En el día siguiente Sandra le dijo

debes irte. El chico dijo a Sandra vuelvo a buscarte nunca olvido lo que has hecho por mi. El le dio a Sandra un pañuelo que había el nombre de él. Así se fue. Pasaron tres años. Sandra no podía olvidarlo ni tampoco el chico dijo a su padre que quiere casar con una hija de un anciano que vendía las leñas pero la causa era el padre del chico era el rey del pueblo. El rey dijo a su hijo nunca pasara lo que dices. El chico fue a buscar a Sandra en el bosque pero no podía encontrarla. Pregunto todo el pueblo por ella pero sin saber algo de ella. Un día un hombre le dijo que el rey cogió Sandra y su padre. El chico fue corriendo hasta el castillo, vio al padre de Sandra que estaba en el punto de morir. Le pregunto por Sandra, le dijo que esta en la montaña que esta cerca de morir. Murió el padre de Sandra. El joven fue corriendo hasta aquel sitio gritando por Sandra, Sandra y diciendo:

"Quiero oír tu voz
Necesito ver tu luz
Me siento solo
Respirando una llama
Que devuelva vida a sus
Lágrimas heladas
Una sombra que espero
Simplemente tu llegada
Tu voz
Tu luz
A ti mi amor".

Pero si al oír la voz de Sandra estaba gritando y gritando hasta que vio una tumba que había un pañuelo colgado que había una frase escrita con sangre de Sandra "te estoy esperando". Así Sandra estaba muerta, el joven lloraba y lloraba hasta que se murió enfermo en su tumba y así pudieron estar juntos para siempre en el cielo "Sandra y el hijo del rey".

ANALISIS DE LA ESCRITURA

- Uso de **esquemas narrativos** en el comienzo. Categoría narrativa e intertextual. Apropiación del comienzo propio del cuento popular. Entramos en un mundo irreal.
- La **transgresión** de la hija (uso de su intertexto para escribir: nos recuerda a las hijas en “La mano negra” abren la puerta de la habitación prohibida); crea un personaje transgresor.
- En su narración incorpora “canciones” (**apropiación** de estructuras de otros textos leídos, **intertextualidad**).
- Utiliza el recurso del “miedo” y el tema de la autoridad al padre. Categoría intertextual: En “La mano negra” (tema del miedo y la transgresión);
- Sitúa su historia en el “bosque”: escenario de muchos de los cuentos populares y clásico.
- Uso del monólogo en la estructura narrativa – estilo directo
- Se apropia del “pañuelo”, objeto que procede de la fábula de Píramo y Tisbe.
- Su historia tiene un final triste como Píramo y Tisbe. La muerte de los dos protagonistas juntos.
- Destacar el **proceso de escritura** de Zineb cuando nos explica cómo se ha sentido escribiendo la historia “**como en otro mundo**”.

Dice Zineb –después de escribir:

Esta historia la he escrito después de escuchar la lectura de “Píramo y Tisbe”. Cuando estuve escribiendo como estuve en otro mundo me he sentido.

Análisis: “estar en otros mundos”. Frase que resume el proceso de Zineb. El acto de escribir. Fundamental como evaluación del proceso.

Aissatou, IES Lucas Mallada, ha escrito: "¿Qué hubiera pasado si Tisbe y Píramo no se hubieran muerto?"

Píramo y Tisbe le cuentan su historia de amor a su hija de lo que hicieron sus padres con ellos. En aquella noche se decidieron a escapar juntos, lejos del pueblo se fueron a vivir juntos. A pesar de todo tenían miedo, pero se decían entre ellos que estaban hechos el uno al otro, y que nadie les van a prohibir estar juntos, ni sus padres ni nadie. Esto les tranquilizaba al pensar que estaban apoyados el uno al otro en todos los momentos. Aunque a veces les dominaban el miedo. Allí en un pueblo vivían los dos muy felices, pero siempre Tisbe se preocupaba de su padre, y Píramo también. Querían volver pero les daban miedo de volver. Tisbe decía a Píramo y si volvemos igual ya habrán cambiado y aceptado nuestra relación. Les respondía Píramo: "no digo que no volvemos pero en estos momentos no podemos irnos porque estoy trabajando y tu estas embarazada, necesitamos más tiempo a que todo esto quede atras, ¿vale?", le respondía a Tisbe con cara triste. Pero en instante se ponía a pensar Tisbe lo que dijo Píramo, se decía asimismo, "¿y si Píramo tiene razón y aún no han cambiado y que no acepten nuestra relación de amor?". Después de meses tuvieron una hija preciosa a la que pusieron como nombre "Tisbe" igual que su madre. Le enseñaron el juego que jugaban ellos cuando eran niños. Decía Píramo yo jugaba "haciendo cálculo y a la vez dibujando con un palo en la tierra", y yo decía Tisbe jugaba con "treinta y dos leones y veinte antílopes igual a treinta y dos leones con la panza llena". Y se ponían a reir los dos junto a su hija. Después de dos años decidieron volver en sus casas, bueno en sus "antiguas casas". Era un sábado, sus padres no trabajaban, se fueron separados cada uno a su casa. Tisbe se fue andando por su casa pensando: "y ¿si no me abren la puerta, y si no quieren verme?". Pensando esto por el camino hasta que llego en su casa y toco el timbre. Su padre abrió, al abrir la puerta su padre grito "Tisbe has vuelto hija mia, como te había echado de menos", abrazandola y respondió Tisbe igualmente padre le había echado de menos. Y así también Píramo cuando iba camino por su casa pensando lo mismo que decía Tisbe: "y ¿si no me abren la puerta, y si no quieren recibirme que hago?". Llego en su casa, toco el timbre, le abrió

su padre: "oh, oh, oh Píramo hijo mio me alegro de que has vuelto, te habíamos echado muy de menos". Respondió Píramo igualmente padre. Tisbe y Píramo se quedaron sorprendidos como les habían recibido al llegar. Después de abrazos se reunieron en casa de Tisbe los padres de Tisbe y los padres de Píramo. Dijo Píramo hemos vuelto porque queremos hablar con vosotros porque no tenemos la culpa de que nos odien, estamos aquí delante de vosotros para decirlos que aceptéis nuestra relación porque nosotros dos nos queremos y no queremos separarnos nunca. "Vale", los padres se pusieron a reír cuando Píramo terminó de hablar. Al final dijo el padre de Tisbe: "nosotros ya lo habíamos aceptado cuando os escapasteis juntos. Pasaron los meses, tu padre y yo un día coincidimos por el camino de ir al trabajo, tu padre y yo pudimos hablar y pensar en todo lo que habíamos hecho con vosotros desde que erais niños hasta ahora, y nos pusimos de acuerdo de que estamos equivocados con vuestro amor desde niños. Les pedimos perdón por no haber aceptado su amor desde niños". El padre de Tisbe terminó su discurso. Tisbe preguntó por qué no hablabais cuando eramos niños. El padre de Píramo respondió el motivo era que cuando íbamos al trabajo como trabajábamos juntos nos teníamos un poco mal genio. Todos terminaron con abrazos y besos. ' Así era, colorín colorado el cuento se ha acabado

ANALISIS DE LA ESCRITURA

- Después de la lectura es la propia Aissatou la que sugiere escribir una historia en la que Píramo y Tisbe no mueren. La fusión con el texto puede que le lleve a realizar esta propuesta. Está claro que a Aissatou no le agrada como finaliza la fábula y se pregunte qué hubiera pasado si...; En este sentido, la lectura ha sido creadora de una escritura, le ha abierto las puertas al mejor de los mundos posibles.
- Escribe una historia hipotética: que hubiera pasado si...para un lector que conoce la historia: "En aquella noche".

- Introduce un personaje nuevo como narrador del cuento: la hija de Píramo y Tisbe. Crea un mundo secundario al de la fábula. Categoría estética. La fusión con el texto leído le provocan deseos por escribir su propia historia a partir de su experiencia con el texto.
- Incorpora la clave del miedo en relación a la transgresión ante la autoridad.
- Se apropia de algunas de las imágenes poéticas que ha escuchado durante la lectura, le han gustado y las incorpora en su escritura. Categoría estética e intertextual.

"haciendo cálculo y a la vez dibujando con un palo en la tierra", y yo decía Tisbe jugaba con "treinta y dos leones y veinte antílopes igual a treinta y dos leones con la panza llena" (metáfora)

- Gusto por la metáfora.
- Utiliza el monólogo interior como forma de expresar las preocupaciones de los protagonistas.
- Apropiación de estructuras narrativas para cerrar su cuento. Categoría narrativa.
- Utiliza adecuadamente los conectores temporales para desarrollar la sucesión de los hechos.
- Uso de proposiciones subordinadas.
- Diferencia entre el lenguaje coloquial de los personajes y las voces de los narradores. Propone como narradora a la hija de los protagonistas, pero otros momentos encontramos otro narrador en el texto.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

11º.- SESION –30/04/10

12º.- SESION –07/05/10

13º.- SESION: 14/05/10

***LAS METAMORFOSIS DE OVIDIO, (2007),
DEJOSE CAYETANO NAVARRO
Y BEATRIZ MARTÍN VIDAL
Clásicos a Media, Anaya***

APOLO Y DAFNE

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

Fecha: 14/05/10

Duración: 00:04:03

Zineb, Aissatou y Kadiatou

Transcripción

Análisis descriptivo

**Análisis
interpretativo –
inductivo**

1. Inv.: ¿Os ha gustado “Apolo y Dafne”?
2. Zineb: a mí me gustó más Píramo y Tisbe II es que estaban enamorados II y esto no
3. Inv.: Aquí Apolo quiere a Dafne pero Dafne no
4. Zineb: me ha gustado cuando Apolo mata el gigante II el principio
5. Inv.: ¿os ha recordado a algo?
((no contestan))
6. Inv.: ¿algo nuevo?
((no contestan))

Comparan y relacionan la fábula con la que se ha leído anteriormente. Activación del intertexto.

El texto les ha generado poca conversación

**Categoría
emocional e
intertextual**

Transcripción	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
<p>7.Zineb: no me gusta porque el final es triste II me gusta el principio II pero Apolo hizo mal con el dios del amor</p> <p><i>((leo en voz alta lo que otros alumnos han escrito sobre “Apolo y Dafne”, después comentan qué les ha gustado))</i></p>		<p>La lectura de los escritos en el blog por otros grupos de alumnos, les permite contrastar opiniones y conversar sobre temas comunes.</p>
<p>8.Zineb: lo que más me gusta es el de Robert II porque la historia le recuerda a su vida I a su ex novia</p>	<p>Expresan su opinión sobre los escritos de otros alumnos en el blog.</p>	

ESCRITURA EN EL BLOG sobre Apolo y Dafne

Zineb: No me gusta porque el final es muy triste. Me gusta la frase: "si no quieres ser mi esposa, serás mi laurel". Dafne me recuerda a mi misma porque soy como ella. Esta historia me recuerda cuando los chicos persiguen a las chicas.

ANALISIS DE LA ESCRITURA:

Categoría estética. Paradigma interiorizado y se apropia de enunciados del texto leído que le han gustado. Gusto por la metáfora.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

14º.- SESION –21/05/10

Lectura de los escritos de Robert en el blog inspirados en las lecturas de los clásicos

CONVERSACION GRABADA SOBRE SUS OPINIONES

Fecha: 21/05/10

Duración: 00:09:29

Zineb, Massamba, Kadiatou, Aissatou

Transcripción

Análisis descriptivo

Análisis interpretativo – inductivo

((Por petición del grupo, leo los escritos que ha escrito Robert en el blog: dos historias inspiradas a partir de la lectura de los clásicos. Píramo y Tisbe; Apolo y Dafne))

Los escritos de otros alumnos generan interés, motivación y curiosidad por la lectura.

La escritura en el blog genera motivación por la lectura y por la escritura.

Inv.: ¿Os ha gustado el “El último primer rojo” ?

Zineb: está bien II el final está bien I me gusta el final

Expresan su opinión por los escritos en el blog.

Inv.: ¿qué te gusta?

Zineb: es que la historia está escrita como aconsejando II lo que pasa a esta historia

Inv.: es la relación de una profesora y un alumno que se enamoran I algo prohibido I como Píramo y Tisbe

((risas))

Kadiatou: va a tener problemas

Inv.: ¿queréis escribirle algo a Robert?

Zineb: sí

((el grupo escribe un comentario en el blog a Robert))

Proceso de escritura conjunta.

Escrito del grupo a modo de comentario en el blog a Robert

Somos Zineb, Kadiatou y Masamba del IES Lucas Mallada, hemos leído tu historia y nos ha gustado. Es muy interesante y puede ser que una profesora se enamore de un alumno, sin embargo va a ser un amor prohibido que tendrán problemas si el alumno es menor de edad. Saludos

ANALISIS DE LA ESCRITURA:

Después de leer el texto de Robert, deciden escribirle para expresarle su opinión.

Texto breve pero utilizan estructuras sintácticas más complejas.

Categoría emocional.

Transcripción	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
((Lectura del segundo texto de Robert: “Los clavos”))		
Inv.: ¿Os han gustado los “Clavos”?		Categoría estética.
Zineb: este más que el otro II es que está contando su historia II con otra forma I como si fuera un cuento	Zineb identifica el poder del lenguaje literario, el contar una historia como si fuera un cuento.	Gusta el “como si” Identifica el uso del lenguaje poético

ADELANTAMOS LA LECTURA DE “MI FAMILIA” DE DANIEL NESQUENS YA QUE EL 10 DE JUNIO VAMOS A LA BIBLIOTECA DE ARAGON Y NOS VAMOS A ENCONTRAR CON EL ESCRITOR. TAMBIÉN COMO EL ENCUENTRO SE REALIZA CON EL IES GOYA, Y HAN LEÍDO A NESQUENS, CONSIDERAMOS QUE SERÍA INTERESANTE HACER LA MISMA LECTURA.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

15º.- SESION –28/05/10

Lectura segmentada

MI FAMILIA, DANIEL NESQUENS

14.- *Mi familia* (2006) de Daniel Nesquens con ilustraciones de Elisa Argillé, Madrid, Anaya. Nesquens reemprende una vertiente humorística casi olvidada en la literatura juvenil que supone renovación y frescura. En *Mi familia*, un conjunto de microrrelatos, encontramos la reconstrucción de la familia del narrador. Nesquens otorga confianza en el lector permitiéndole construir significados. Aunque no sabemos muy bien si se trata de una propuesta para un lector infantil, juvenil o adulto, creemos que el libro, a través del humor puede ofrecer una nueva mirada de la realidad tanto desde la imagen como desde el texto.



Lectura segmentada de “Mi familia”: en el siguiente orden: padre, madre, abuela María y finalmente la nota del autor ya que los alumnos han pedido conocer al narrador de la historia.

Lo que más les ha gustado ha sido el lenguaje que utiliza Nesquens, las palabras, el juego con las palabras y las ilustraciones les han permitido enmarcar el contexto social del libro, años 60 sin dudar.

Lectura con muchas posibilidades.

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

MI FAMILIA

Fecha: 28/05/10

Duración: 00:09:00

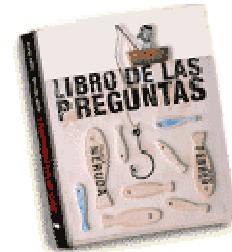
Transcripción	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
<p>((Empiezo a leer el título, y Aissatou pregunta)):</p> <p>Aissatou: ¿Quién es Daniel Nesquens?</p> <p>¿Son cuentos cortos?</p> <p>1. Inv. Vamos a leer el índice ((leo el índice))</p> <p>2. Aissatou: ah, toda su familia</p> <p>3. ((Enseño la foto del padre de Daniel antes de empezar a leer. Leo en voz alta y voy a enseñando las fotos.))</p> <p>4. Zineb: ¿qué piernas? ¿Por qué es así?</p> <p>5. Inv. Esta familia con estas ropas</p> <p>6. Zineb: del siglo XX</p> <p>7. Aissatou: de mil novecientos...</p> <p>8. Zineb: mil novecientos 30, los muebles son antiguos y el pantalón también</p> <p>9. Inv. Mil novecientos 60</p> <p>10. ((Sigo leyendo – selecciono: Capítulo de la Madre))</p>	<p>El título, la portad y el nombre del autor les genera expectativas.</p> <p>Les sorprenden los dibujos, intentan adivinar la época por los muebles, la ropa pero no consiguen identificar que son los años 60</p> <p>“chispeantes”: el término les provoca risas</p>	<p>Categoría analítica - interpretativa</p> <p>La lectura de imágenes en la construcción de sentidos</p> <p>El uso del lenguaje y de algunos términos les provocan risas</p> <p>Identifican la clave del humor y la acogen con agrado</p>

	Risas al ver la foto de la madre.	Categoría estética
11. Zineb: ¿Por qué todos llevan pescados?	Massa resalta el uso del lenguaje del escritor.	Gusta el “como”
12. Inv. ¿Por qué?	La manera de escribir. El tono para describir su familia.	Se fijan en el lenguaje, les gusta el discurso literario, el tono de Nesquens y los dibujos les llaman la atención
13. Inv: ¿Qué os has gustado de Mi familia?	Los dibujos les sorprenden.	Gusto por el lenguaje connotativo
14. Massa: Como describe su familia		
15. Kadiatou: los dibujos		
16. Zineb: es muy fácil de entender		

Reflexiones:

- El lenguaje connotativo enriquece al lenguaje denotativo, desarrolla el pensamiento divergente
- El lenguaje poético gusta al alumnado inmigrante.
- Gustan las imágenes y les permiten establecer inferencias:
 - Figuras planas y volumen en los rostros.
 - El mobiliario permite la ubicación en el contexto social e histórico.
 - Las imágenes buscan un lector activo y constructor de significados
- Frases cortas y armoniosas, prosa muy cuidadosa.

13.- Imagen y palabras, el universo de Neruda recreado por las texturas, las líneas y los trazos de Isidro Ferrer configuran ***El libro de las preguntas*** (2006), Valencia, Media Vaca. Se trata de una edición hermosa, inteligente, para un lector sensible.



TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

EL LIBRO DE LAS PREGUNTAS

Fecha de grabación: 14/06/10

Duración: 00: 05:00

Transcripción

Análisis descriptivo

Análisis interpretativo – inductivo

EL LIBRO DE LAS PREGUNTAS

((Antes de abrir el libro, vemos la portada, contraportada y leo en voz alta el título))

1. Inv: ¿Qué os parece esta portada? ¿Qué pensáis que vamos a encontrar en este libro?
2. Zineb: Nos va a hacer preguntas y tenemos que contestar
3. Binta: me gusta la portada
4. Inv: ¿Qué os gusta de la portada?
5. Kadiatou: me gustan los dibujos
6. Aissatou: los dibujos
7. Massa: los peces, el pescador

A partir de la portada:
establecen inferencias
Respuestas de asombro
Les llama la atención la **composición de la portada** y es interesante la inferencia de Zineb y el juego de palabras que crea para expresarse
Composición del libro

Categoría analítica y estética

Conversaciones exploratorias surgidas a partir de las inferencias sobre la portada.

8. Aissatou: el pescador

Construyen conjuntamente significados sobre el texto.

La clave de la ilustración

9. Zineb: nosotros vamos a pescar preguntas

Conocimiento compartido

10. Aissatou: o ¿no?

Gusto por jugar con el lenguaje: Relaciona texto e imagen; ha sabido leer texto e imagen. Interpreta. Lee y relaciona. Crea una metonimia. Asociación de ideas. Piensa en L2. Juega con el lenguaje a través de la imagen. Es la ilustración la que le permite jugar con el lenguaje.

Las imágenes les permiten jugar con el lenguaje, establecer conexiones, ampliar y/o llenar espacios vacíos del texto;

Todo ello contribuye a la construcción de un lector reflexivo que se detiene para mirar, para leer mirando.

11. ((Empezamos a leer- lectura segmentada. Leo y ven el dibujo.))

12. Inv: ¿Os ha gustado el poema?

13. Aissatou: me gustan mucho los dibujos

14. Inv: ¿Habíais visto un libro como este antes?

15. Todos: no nunca

16. Zineb: Me gustan las preguntas se parecen un poco a los dibujos

Les atraen los dibujos
A partir del dibujo intentan crear inferencias, establecer conexiones con el texto,

17. Inv: ¿En qué sentido?

18. Zineb: tiene significado

19. Pasamos el libro al grupo, lo tocan y a partir del dibujo eligen la lectura

20. Inv: Ahora vosotros vais a elegir qué leo

21. Zineb: yo creo que este poema va a ser de amor por el dibujo

El lenguaje connotativo de las imágenes.

La ilustración del *Libro de las Preguntas* busca un lector colaborador y en este sentido, los jóvenes inmigrantes colaboran con la imagen y el texto.

Escritura SOBRE EL LIBRO DE LAS PREGUNTAS

Zineb: El libro de las preguntas me parece inteligente porque pone preguntas

Análisis: valora el texto por su forma de escritura en forma de preguntas. Por su estructura narrativa.

LECTURA REALIZADA EN SEPTIEMBRE: 29/09/2010

3.- ADAPTACIONES DE CUENTOS FANTASTICOS DE MIEDO

Y si de combatir el miedo se trata –por supuesto en compañía-, el texto de X. P. Docampo (1996), *Cuando de noche llaman a la puerta*, cuatro cuentos que en algunos momentos nos recuerdan a Poe.



Adaptación de cuatro cuentos fantásticos de misterio, terror y sorpresa en los que aparecen meigas y trasgos conforme tradición gallega. La vida de los personajes principales se convertirá en pesadilla debido a sus culpas. Sólo quien desafía al destino y obra con justicia podrá vivir en libertad.

Lectura del cuento: “**Loba**” - **Tema del miedo**.

La transcripción y análisis de esta lectura realizada en el curso 2010/2011 pero que se recoge aquí por pertenecer a este itinerario. Por falta de tiempo no se pudo realizar en el curso 2009/10

Fecha: 29/09/2010

“CUANDO DE NOCHE LLAMAN A LA PUERTA”, XAVIER DOCAMPO

“LOBA”

Alumnos: Massamba, Aissatou, Zineb y Binta

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

Fecha: 29/09/2010

Duración: 00:20:27

Transcripción	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
1. Inv.: Acabamos de leer “Loba”		
2. Zineb: muy triste		
3. Aissatou: es que no entiendo una cosa II la chica desapareció de su tumba y apareció una loba	Respuestas sobre su opinión antes de formular la pregunta	Interiorización del paradigma metodológico
4. Zineb: que se convirtió en una loba I eso:: II y en el final se murió el chico y el hijo I ya están los tres	Interiorización del paradigma Construcción de conocimiento compartido. Zineb ayuda a Aissatou en la construcción de sentidos.	Categoría analítica – interpretativa
5. Aissatou: ya porque le debió un hijo		
6. Zineb: así se hace ((risas))	Zineb está de acuerdo con el desenlace del cuento y expresa su agrado.	Categoría emocional
7. Aissatou: pues yo no le entiendo		
8. Zineb: ((risas)) pues yo sí que lo entiendo I y me gusta mucho	Aissatou conversa con Zineb expresando su falta de comprensión.	
9. Inv.: ¿Qué te ha gustado de este cuento?		
10. Zineb: lo que me gusta más I la chica cuando se convirtió en una loba y se ha ido al pueblo para -	El tópico de la transformación como hecho que les ha gustado.	
11. Aissatou: pero no sabemos si es la chica		
12. Zineb: sí:: claro I se nota II por el hijo que cogió	Construcción de significados conjuntamente.	
13. Aissatou: me parece un poco raro		
14. Zineb: no se parece nada raro I el cuento muestra todo	Intervención aclaratoria de Zineb, ha sabido interpretar el cuento a partir de las estrategias narrativas de la historia y de su fusión con el texto.	Categoría analítica –interpretativa y estética
15. Inv.: ¿Qué os ha gustado?		
16. Zineb: cuando el chico se murió		
17. Binta: sí a mí también		

Transcripción	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
18. Zineb: porque era muy malo con las mujeres		
19. Aissatou: no debería morir I debería pagar por lo que ha hecho	Diferentes opiniones respecto al final. Zineb y Binta están de acuerdo con la muerte del protagonista.	Discusión sobre el final del cuento
20. Zineb: que:: Il lo que me da pena es el hijo cuando se murió I el no tiene la culpa y la madre también	Por el contrario, Aissatou discrepa.	Diferentes opiniones sobre el desenlace. Confrontación de opiniones
21. Aissatou: porque la madre era muy guapa		
22. Binta: me ha gustado la muerte de este chico y su abuelo Il la muerte me parece muy bien I sí	Les parece adecuada y justa la muerte del protagonista. La muerte como castigo de las acciones del protagonista.	Categoría emocional
23. Zineb: a mí también me parece muy bien I así se hace con los chicos malos		
24. Aissatou: ¿la chica Il para que la horcaron?		
25. Zineb: cuando se murió ¿porque no la pusieron en el cementerio?		
26. Inv: Porque Issaura se ahorcó	El texto despierta curiosidad en Zineb por comprender alguna cuestión cultural. No se pueden enterrar en el cementerio a los que se han suicidado desde determinadas corrientes religiosas.	
27. Aissatou: ah::: ¿qué se ahorco ella misma? ah:::		
28. Zineb: y ¿cómo se convirtió en una loba I si esta muerta?		
29. Aissatou: eso es lo que hay		
30. Inv.: Binta I decías algo en relación al abuelo y Silvestre		
31. Binta: no me gusta la relación		Categoría emocional
32. Aissatou: a mí lo que hacía el abuelo no me gusta	La relación entre el abuelo y el nieto es motivo de conversación.	
33. Inv.: ¿qué te ha gustado Massamba?		
34. Massamba: la muerte Zineb: ((risas)) BUE::NO Il del chico ¿a qué sí?	A Massamba también le gusta la muerte en el contexto del texto. Le pregunta Zineb si se refiere a la del protagonista.	

Transcripción	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo – inductivo
35. Binta: a mí también me gusta su castigo I sí		
36. Aissatou: a mí me gustaría que lo castigaran de otra manera	Interviene Aissatou expresando su desacuerdo con el castigo del protagonista y proponiendo otras posibilidades.	Categoría estética
37. Zineb: y ¿cómo lo va a castigar? II así se hace I mejor que se muera	Sin embargo, Zineb no considera que sea posible otro castigo según sus acciones en el texto.	Valoran al personaje por sus acciones.
38. Aissatou: no:: I sus padres II no:: I debería morir I no hace caso a sus padres		
39. Inv.: ¿quién no debería morir?		
40. Aissatou: Silvestre	Se interviene para plantearles una pregunta que les permite avanzar en su conversación.	
41. Zineb: el HIJO DE SILVESTRE no debería morir I pero Silvestre SI		La interacción con el texto y la discusión en grupo les lleva a crear otro mundo posible al texto. Este texto les permite pensar en otras posibilidades y buscan otras soluciones para el desenlace.
42. Aissatou: el hijo sí podría morir porque así la chica se vengaría por matar a su hijo	Diferentes opiniones en relación a qué personaje debe morir en el texto.	
43. Binta: sí		
44. Zineb: no no no I ella quiere COGER AL NIÑO Y MATAR EL PADRE		
45. Binta: sí:: porque xx		
46. Aissatou: a mí no me parece bien I no debería morir I sólo debería sufrir un poco		
47. Zineb: sí I y la pobre ella I cuando se quitó su hijo en el hospital	Aunque el texto no lo dice de manera explícita, han sabido interpretar el aborto de la protagonista.	Categoría emocional
48. Aissatou: por eso mató a su hijo así al menos sufrirá por matar a su hijo		
49. Zineb: EL se metió dentro de la casa <i>(risas de Binta y Massamba)</i>	La opinión de Zineb parte de la propuesta del texto y está de acuerdo con ella.	
50. Aissatou: ya I porque tenía al hijo dentro		

51. Zineb: PUES ASÍ SE MURIERON
LOS TRES

52. Aissatou: pues **no debería morir** el
chico II así sabría lo que le dolía a la
chica eso

Aissatou se mantiene firme en
sus opiniones en contra del
texto y sus sugerencias para
cambiar el desenlace parten de
las emociones que el texto le ha
provocado.

Interpretación a partir
de las emociones de
los lectores

53. Zineb: pues la que va a sufrir mucho
es la mujer

54. Binta: la chica Issaura coge al niño
para castigar a Silvestre para que él
sabe como le duele

55. Zineb: **cuando alguien te quita tu hijo**

56. Binta: **te quita tu hijo I así**

57. Inv.: y **¿eso te ha gustado?**

58. Aissatou: pues a mí no

59. Zineb: sí sí me gusta

60. Binta: a mí me gusta

61. Aissatou: es que a mí una cosa I
pues debería morir el niño I ya sé que el
niño no tiene nada que ver pero I el otro
no debería morir II no debería morir el
chico

62. Massamba: ¿por qué?

63. Inv.: **¿qué hay en la historia que te
gusta?**

64. Massamba: la **muerte** II el chico que
no podía aguantar porque él sabe que él
ha hecho una cosa que es muy mala
((risas)) a mi opinión **((risas))** I y tiene
que pagar por eso

65. Binta: por **el daño que le ha hecho a
la chica**

Zineb y Binta se identifican con
la protagonista femenina.

**Categoría
emocional**

El tema de la muerte como
castigo a unas acciones.

Intervención de Massamba:
también está de acuerdo con la
muerte de Silvestre: pagar por lo
que hizo. En la misma línea,
Binta.

66. Aissatou: por el daño que le ha
hecho a la chica debía morir solo el bebé
I así Silvestre sufrirá más

67. Zineb: pues EL SE METIÓ EN LA
CASA I la casa estaba rodeada de fuego

68. Binta: tal vez no debería transformar
como una loba I sino I no::

69. Zineb: es que lo que quiero yo es
que la loba se transformó como una
chica y así puede contar lo que le hizo a
todo el pueblo y así puede hacer algo

70. Binta: SI

71. Aissatou: pero nadie lo supo

72. Zineb: cuando cogió el chico y el
pueblo estaba rodeado de la casa I si
saliera con el hijo y se transformo en una
chica y así cuenta lo que le hizo a todo el
pueblo y así puede vengarse

73. Binta: para que la madre de este hijo
saber-

74. Zineb: el pueblo tiene que saber
cómo es este chico

75. Binta: cuánto daño hizo a todas las
chicas

76. Aissatou: INTERESANTE

77. Inv.: ¿te gusta más esta opción?

78. Zineb: sí sí así mejor I cuenta todo
lo que le pasa al pueblo

79. Aissatou: pero eso debería hacerlo el
día de la boda I no antes de ahorcar

80. Zineb: que el día de la boda I pobre
no I sabía que hacer

81. Binta: porque le duele el corazón
((risas))

82. Massamba: bien la opción de Binta

La conversación le lleva a Zineb
a expresar cómo le hubiera
gustado que sucediesen los
hechos; a Binta le gusta la
propuesta que narra Zineb.

Aissatou opina sobre la
propuesta de Zineb y de Binta, y
parece estar más de acuerdo.

Zineb muestra una competencia
lectora más desarrollada que
otros del grupo.

Binta interpreta las acciones de
la protagonista a partir de las
emociones que le produce el
texto.

La conversación
genera confrontación
de ideas, de
opiniones sobre el
texto, y también
posibilita el cambio
de propuestas.

**La conversación
sobre la lectura
desencadena una
actividad narrativa
en los alumnos.
Categoría estética y
creativa.**

**Dentro de la
comunidad
interpretativa, de
construcción de
sentidos y de
conocimiento
compartido, se
crea, se genera una
actividad narrativa.**

**La lectura estética
puede provocar
deseos hacia la
escritura.**

Categoría emocional

((risas))

83. Inv.: ¿qué no os ha gustado?

84. Aissatou: lo que Silvestre se ha muerto l eso no me gusta

Diferentes opiniones sobre qué no les ha gustado: el protagonista masculino.

85. Binta: a mí lo que menos me gusta es que l ¿cómo se llama la chica?

86. Inv.: ¿la mujer de Silvestre?

87. Binta: No

88. Inv.: ¿Issaura?

89. Binta: Issaura no debería hacer daño al niño y también la mujer de Silvestre porque ella no sabe nada y no ha hecho nada

Interpretan y valoran a partir de las emociones que el texto suscita en ellos.

**Categoría
emocional**

90. Aissatou: pero ella lo ha hecho por venganza de Silvestre ((risas))

91. Zineb: la mujer de Silvestre lo va a pagar muy caro l que se murió su hijo::

92. Inv.: ¿hay algo que no te ha gustado, Massamba?

93. Massamba: lo que la chica quería hacer ll

94. Inv.: ¿os ha recordado a algo?

95. Aissatou: bueno l lo de los lobos l en mi país me acuerdo ll bueno en Guinea ((risas)) l cuando yo era niña los lobos bajaban al pueblo

Recuerdan historias de su infancia de sus países de origen.

**Categoría
intertextual y
cultural**

96. Zineb: ((risas)) sí

97. Inv.: ¿hay leyendas, historias, cuentos sobre los lobos?

98. Aissatou: había jeh!

99. Binta: sí

100. Aissatou: yo tenía solamente cinco años l y hay monos

Algunos elementos del texto les llevan a relacionarlo con historias de sus países de origen

((risas de Zineb, Binta y Massamba))

101. Aissatou: es que nosotros en Guinea vivimos en parte lejano I en bosques

La ubicación del cuento les lleva a evocar sus países

102. Inv.: ¿recuerdas alguna historia?

103. Binta: a mí sí II pero no sé no sé II en un pueblo que yo estaba allí para estudiar

104. Inv.: ¿en Senegal hay historias sobre lobos?

105. Massamba: puede ser pero no sé

106. Aissatou: no I yo no lo he oído

107. Inv.: ¿mujeres que se convierten en lobas?

Conversan sobre el tópico de las transformaciones de seres humanos en animales en los cuentos que conocen de sus países de origen.

Elementos del cuento –transformación- les llevan a recordar y relacionar con historias, leyendas y cuentos que han escuchado en sus infancias, procedentes de la tradición oral de sus culturas de origen.

108. Aissatou: no I eso no

109. Binta: NO I eso NO

((risas de Zineb y Aissatou))

110. Aissatou: sólo me acuerdo *((risas))*

111. Binta: sólo las mujeres se transforman como un gato

Discuten sobre la verosimilitud e inverosimilitud de las leyendas.

112. Inv.: ¿mujeres que se transforman en gato?

113. Binta: SI::

114. Inv.: ¿mujeres que se transforman en gato?

115. Binta: SI::

116. Aissatou: pues en mi país eso no hay

117. Massamba: *((risas))* la primera vez que he oído eso

((risas de todos))

118. Binta: por ejemplo como I mm

119. Aissatou: mira II sólo que los lobos bajaban al pueblo:: eso sí que era

verdad I pero las mujeres no se podían
transformar ((risas))

120. Inv.: pero ¿si hay cuentos que las
mujeres se convierten en gatas dice
Binta?

121. Binta: sí I por ejemplo I hay chicas
que están hay I se transforman cada
noche

122. Aissatou: ¿en la luna llena?

123. Zineb: ((risas)) ¡ah en la luna llena!
II el chico se transformó en lobo

124. Aissatou y Zineb: en vampiro y todo
eso

125. Inv.: pero eso ¿son leyendas?

126. Aissatou: hay también películas

127. Zineb: ((risas)) hay está el libro II
Crepúsculo I ahí está el libro
((estamos en la biblioteca y señala el
libro))

128. Inv.: ¿os ha recordado a
Crepúsculo?

129. Aissatou y Zineb: ((risas)) sí::

130. Inv.: ¿habéis leído Crepúsculo?

131. Aissatou: yo vi la película

132. Binta: yo también

133. Aissatou: pero no he leído el libro

134. Zineb: sí

135. Inv.: ¿os ha recordado este cuento?

136. Aissatou, Binta y Zineb: sí::

137. Inv.: ¿os gusta este tipo de libros?

138. Zineb: a mí me encanta I sí::

139. Inv.: ¿Qué te gusta de este tipo de
cuentos?

140. Zineb: la manera de cómo se
cuenta:: I cuando la vieja cuenta el

La conversación sobre el tema
de las transformaciones
humanas le lleva a Zineb a
recordar y relacionarlo con otros
productos que ha visto y leído.
En este caso, cita la película y
el libro de Crepúsculo.

Significativo este comentario de
Zineb porque se refiere a la
forma de contar; EL DESVÍO
POÉTICO, al uso de lengua

Categoría intertextual.

Relacionan el texto
con películas y libros
leídos procedentes
de la cultura
receptora.

Categoría estética

El gusto por cómo se
cuenta la historia.
Gusto por el desvío

cuento al padre del niño que nos cuenta
I eso me gusta

141. Inv.: **Recuerdo Zineb que también
te gustó el cuento del Conde Lucanor**

142. Zineb: sí sí::

143. Inv.: **¿te gusta Massamba este tipo
de cuentos?**

144. Massamba: me gusta **la tristeza**

145. Aissatou: a mi me gusta un poquito
I así de malos ((risas))

**literario y a las estructuras y
estrategias narrativas propias
de la literatura.**

Este gusto ya lo comunicó
cuando leímos el “Mancebo”.

A Zineb le gusta la forma de los
libros; el resto del grupo se
centra en el tema.

Respuesta personal y emocional
en la intervención de
Massamba.

Aissatou confiesa el tipo de
libros que le gustan, se refiere
más que a la temática al
carácter de los personajes.

poético

Entienden y aprecian
cómo se formó el
texto a través de la
escritura.

Hablan sobre la
temática que les
interesa de los libros.

146. Massamba: **la tristeza en serio**

147. Aissatou: ¿qué es eso?

148. Zineb: en el príncipe I cuando se
cuenta el cuento **como si fuera realidad** I

149. Binta: jah! Sí::

150. Zineb: **como si fuera realidad**

151. Inv.: **¿Qué cuento dices Zineb?**

152. Zineb: de este cuento

153. Aissatou: pues dilo ((se dirige a
Binta)) yo lo traduzco

154. Massamba: ((dice una palabra en
francés))

155. Binta: Sí::

156. Massamba: ¿sabes lo qué es? ((se
dirige a mí))

157. Inv.: no

158. Aissatou: es una mujer que se
transforma por la noche y va de calle en
calle o de pueblo en pueblo ((risas))

159. Inv.: **¿recordáis otras lecturas en
las que hay una transformación?**

160. Zineb: cuando se transformó en un

Massamba insiste en la tristeza.

Retoman la conversación sobre
la forma del cuento: “como si
fuera realidad”. Placer por el
lenguaje literario: por el poder
connotativo y sugerente del
texto literario; por la distancia
con la realidad.

A partir del tema del
cuento leído, y de la
conversación
literaria, el grupo
expresa el tipo de
lecturas que les
interesan. En este
caso, el paradigma
metodológico va
creando un
andamiaje hacia
unas respuestas más
reflexivas, y por
tanto, **un individuo
más reflexivo** que
es capaz de opinar y
nos indica las **claves
sobre sus intereses
y gustos como
lector adolescente.**

Categoría estética.

Los alumnos insisten
en el tono y la forma
del cuento. “Como
sí”.

La metáfora, Paul
Ricoeur.

árbol

161. Massamba: es una cosa que tú no
puede ver I invisible y da miedo

162. Zineb: fantasma

163. Massamba: Sí es un fantasma también

Conversación temática sobre transformaciones y fantasmas

164. Binta: eso digo yo

165. Massamba: pero es invisible no se
ve II es la realidad II pero hay cosas que
II ((risas))

166. Binta: es que no puedo caminar
hasta la madrugada II sino los fantasmas
II

Binta cuenta las historias orales
que le provocaban miedo en su
infancia.

**Categoría
emocional**

167. Aissatou: QUE ESO NO EXISTE
BINTA ((risas))

Aissatou y Zineb intervienen
para explicarle que son
leyendas de la tradición oral que
se cuentan a los niños en todas
las culturas.

La fusión con el texto
les lleva a evocar y
recordar lecturas de
su infancia.

168. Zineb: en mi país también lo dicen a
los niños pequeños

169. Binta: cuando era pequeña me lo
dijo mi madre I me dijo

Categoría cultural

170. Massamba: para darle miedo sólo

171. Binta: mi madre me dijo que nadie
va a salir porque a partir de hoy se
parece a un hombre que todos le llama
el hombre blanca

172. Massamba: que no es un hombre

173. Binta: pues no sé pero II y cuando
aparece es muy alto y todo blanco II y
dice cuando eso viene II va a tener
contigo

Binta describe al personaje que
le producía miedo en su
infancia.

El miedo al igual que
el humor como
claves que
conexionan al
grupo, a la
comunidad
interpretativa; sirven
para reforzar ese
sentimiento
comunitario.

174. Aissatou: a mí mi abuela también
me contaba eso I que es para que te
duermas II

Aissatou le responde
explicándole que su abuela
también le contaba historias
parecidas para dormir. Intento
por tranquilizar a Binta.

175. Zineb: aún tengo miedo por eso

176. Binta: pero hay cosas que es en
realidad I que es verdad I Sí::

Binta insiste en la veracidad de
esas leyendas.

177. Aissatou: los lobos pero los lobos

no se transforman en personas

178. Binta: aquí en los países de Europa

no hay I pero en otros II en Senegal en
Guinea I todos:: los países I tienes
muchos

Para Binta sólo hay lobos en
sus países de origen. Expresa
que en Europa no hay.

Categoría intertextual
y emocional

179. Inv.: Entonces, ¿estás más
tranquila aquí?

180. Binta: Sí::

181. Aissatou: yo dormía donde había
animales salvajes y nada

182. Massamba: claro claro II pero que
hay gente que vive en un bosque

ESCRITURA EN EL BLOG SOBRE “LOBA” DE X. DOCAMPO

Aissatou, IES Lucas Mallada: El cuento no me gusta porque el chico no debería morir, **sino que** sufra como la chica sufrió al quitarle su hijo. Solamente debería de morir el niño, y que su padre sufra y que esté en ruinas para siempre, como sus padres ya eran mayores que se mueran, y que se quede solo pero siempre acordando lo que ha hecho a la chica, quitándole para ella lo más importante: “el hijo”:

ANALISIS DE LA ESCRITURA:

Escribe su opinión sobre el cuento a partir de la conexión del texto (en este caso conecta con la protagonista femenina) con sus emociones. Así, esta fusión con la protagonista le lleva a proponer otro desenlace posible construyendo otro mundo secundario a partir del texto.

Zineb, IES Lucas Mallada: **La loba es un cuento dentro de otro cuento** como si fuera una leyenda porque el niño que contaba este cuento, su padre cuando viaja una mujer vieja le contó este cuento.

En este cuento lo que **me hace más pensar** es: cuando Issaura se enterró pero en el día siguiente no había resto de su cuerpo es que solo había su ropa y esto nos enseña de que se convirtió en una loba. Así el cuento se impesa con más ilocción.

Además **este cuento nos enseña** y indica que los hombres no les bastan solo una mujer, esto lo que pasa en realidad y en este cuento “loba”.

Como nos indica el cuento de que el chico que estaba con Issaura se casó con otra mujer que era bella y noble pero él siguió salir con otras (todo esto lo que hacía con las mujeres, lo aprendía cuando estaba con su abuelo) Su mujer tuvo un hijo maravilloso como si tuviera un niño jesús. Esto lo que dice el cuento.

El final es triste pero poco alegre para Issaura, la “Loba”, porque cogió el niño y el padre intento a matar a la loba pero cuando entró la gente escuchó su voz en el final Issaura “La loba”, el niño, el padre se murieron juntos.

Para mi **puedo cambiar el final:**

Cuando Issaura cogió el niño y fue a la casa abandonada fuera del pueblo no tenía que quedar dentro si no salir y convertirse en un mujer y contar a todo el pueblo lo que hizo con ella, así el podía pagar muy caro y Issaura podía volver de normalidad y vivir en paz y conocer otro que será mejor que él y tener un hijo que soñaba. Así el cuento **termina sin dolor.**

ANALISIS DE LA ESCRITURA:

En el texto escrito de Zineb confluye la categoría estética, la narrativa e la intertextual. Ejemplifica con claridad cómo ha interiorizado el paradigma de Chambers y nos permite evaluar su proceso en la construcción de un lector reflexivo, constructor de sentidos y que siente gusto por el lenguaje literario, por el desvío poético, por el “como si”.

En este sentido, comienza su texto identificando la estructura narrativa del cuento: un cuento dentro de otro cuento. Durante el proceso de conversación grupal, esta característica del cuento ya fue nombrada por Zineb cuando contaba qué le había gustado del cuento, así ella resaltaba el “cómo se cuenta”, el tono y la forma de contar.

Por otra parte, hace referencia explícita a las partes del texto que le han hecho detenerse y pensar para construir un sentido, para llenar los vacíos de información del texto.

Considera y explica con claridad que se trata de un cuento que le puede servir para su vida diaria. Relaciona el mundo del texto con su realidad. Traslada la experiencia de su lectura a su vida.

Cuando necesita referirse al texto para expresar su interpretación textual, utiliza la expresión adecuada: “Como nos indica el cuento”, y a partir de esta fórmula escribe su interpretación.

Claramente termina su escrito con un final feliz a modo de los cuentos clásicos.

4.- IMAGEN Y PALABRAS

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

.....

Lectura:

**DAVID VELA (2007), *BESTIARIO DE GREGUERÍAS*,
RAMÓN GÓMEZ DE LA SERNA, MADRID, ACVF;**

David Vela (2007), *Bestiario de greguerías*, Ramón Gómez de la Serna, Madrid, ACVF; encontramos el humor ingenioso, surrealista de Gómez de la Serna en esa peculiar forma de mirar el mundo. Y, como todo bestiario, las imágenes ilustran las palabras, y así, David Vela dibuja cangrejos, gatos, búhos, loros, monos, vacas...homenajeando a dibujantes y humoristas coetáneos de Ramón Gómez de la Serna.

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

NO SE PUDO GRABAR

Escritura en el blog

Binta Seck:

Me gustan los dibujos del Bestiario de Greguerías porque me permiten entender un poco el español y estoy contenta con este libro.

Zineb Katir:

El dibujo es muy gracioso y las palabras no cuestan nada de entender.

Kadiatou: Me gustan los animales y las frases.

Massamba: Me gusta el libro de David Vela, los dibujos explican las frases.

ANALISIS DE LA ESCRITURA:

En las respuestas escritas sobre el “Bestiario de greguerías” - aunque fue una de las últimas lecturas del curso y se percibía cierta desconcentración- todos manifestaron el agrado, el gusto por la ilustración, supieron interpretar con facilidad el humor del dibujo y de la frase, y consideraban que las imágenes les ayudaban a comprender las greguerías.

14.- MI FAMILIA, NESQUENS. SE LEYÓ ANTES

ITINERARIO REALIZADO DURANTE EL CURSO 2009/2010

1ª SESIÓN

22/09/2010

Se les pide a los alumnos que escriban en un papel una breve descripción de ellos mismos y que respondan a las siguientes preguntas:

- ¿Qué fue lo que más te gustó del año pasado en relación a las sesiones de lectura y escritura realizadas conmigo?
- ¿Qué no te gustó?
- ¿Algo que te sorprendió?
- ¿A qué te recordaron?

RESPUESTAS ESCRITAS de los alumnos:

(Transcribo tal y como ellos lo han escrito en sus cuestionarios)

CUESTIONARIO ABIERTO ANTES DE COMENZAR CON EL ITINERARIO DE CONTRASTE: Septiembre, 2010

BINTA:

“Soy Binta. Tengo 15 años y nacido el 18/05/95.

Soy de Senegal y llegué en España el 13 de noviembre de 2009.

Estudio en instituto Lucas Mallada curso 3º ESO Aula A.

1º.- Lo que me gustó es leer des cuentos. Contar historias del pasado.

2º.- Lo que no me gusto es no aprobar la 3º.

3º.- Me sorprende mi primera dia de classe con mi profesoraque estabame de leer des cuentos con mucho gusto con sus alumnos.

4º.- Me recuerdo mi primer dia que yo llegue a España y me llama mi familia para decir me que mi abuela esta muerta es lo que yo recuerdo mas”.

MASSAMBA

Me llamo Massamba Seck soy de Senegal tengo 17 años.

Llegue en España el 13 de novebre 2009

Clase 4º de ESO

Grupo A

Instituto Lucas Mallada

En relación del año pasado

1º.- Me gusto leer y después hacer un comentario sobre lo que hemos leído.

2º.- Lo que no me gusto: nada

3º.- Leer las novelas en español

Hablar sobre las novelas o cuentos

Comprender lo que lee

4º.- Me recuerdo cuando mi abuelo cuento la historia de la colonización.

ZINEB

Soy Zineb Katir tengo 17 años. Llegué a España en 2008, llevo 3 años en Lucas Mallada. Ahora estudio 4º de la ESO. Soy de Marruecos.

1º.- Lo que me gustó es: los cuentos cuando se leen en voz alta y las opiniones que nos hacemos cuando terminamos el cuento.

2º.- Lo que no me gustó es: cuando el cuento termina sin significado o triste.

3º.- Escuchar cuando alguien cuenta el cuento en voz alta y hablar sobre el cuento o libro.

4º.- Mi recuerdo cuando mi aubelo mi cuentaba cuentos y la historia sobre Marruecos o de otros países.

AISSATOU

Nombre: Aissatou

Apellido: Diallo

Edad: 17 años

Lugar de nacimiento: Senegal

¿Cuántos años llevas aquí? Tres años llegue en España en 2008

4º de la ESO

1º.- Tener la oportunidad de opinar sobre un libro y también la escritura

2º.- Como terminaban algunos libros el final. Por ejemplo el de Píramo y Tisbe

3º.- Me sorprendió escuchar cuando alguien lee en vos alta, poder comprender lo que lee

4º.- Me recuerdo cuando mi abuela me contaba cuentos de su tiempo de adolescente

KADIATO

No pudo participar en la segunda fase del itinerario porque tuvo que dejar el instituto para matricularse en un centro de educación de personas adultas ya que no había aprobado y por edad no podía seguir en el instituto.

FATIMA

Marruecos.

Habla árabe

Curso 3º ESO

16 años

Lleva 2 años en España: A2 en destrezas escritas / B1 orales.

CURSO 2009/2010 Y 2010/2011

Nombre	Edad	País de origen	Curso	Nivel EL2	Tiempo en España
Binta	15 años	Senegal	3º ESO	A2	Finales del 2009.
Zineb	17 años	Marruecos	4º ESO	A2/ B1	Finales del 2008
Kadiatou Curso 2010/11 tuvo que irse del instituto	17 años	Gambia	3º ESO	A1/ A2	Dos años
Aissatou	17 años	Senegal	4º ESO	A2	Finales del 2008
Massamba	17 años	Senegal / Gambia	4º ESO	A2	Finales del 2009
Fátima	16 años	Marruecos	3º ESO	A2/B1	Dos años

PROPUESTA DE ITINERARIO Y PLAN DE TRABAJO PARA EL CURSO 2010/11

ITINERARIO DE CONTRASTE Y HACIA UNA LECTURA DE ADOLESCENTES

- Leer las lecturas que quedaron pendientes: sólo “Loba”
- **Itinerario de contraste** para este curso : Plan de trabajo: (22 de septiembre, 2010 – Abril 2011)
- Hacia una lectura de adolescentes

1º.- “Loba” (el tema del miedo): lectura que quedó pendiente en el itinerario 2009/10

2º.- “El león Kandinga” (buscamos cómo van a reaccionar, primera lectura de contraste con el itinerario anterior).

3º.- “Mi sobrina” (cuento de Daniel Nesquens. Buscamos cómo entienden el humor).

4º.- “Emigrantes” (segunda lectura de contraste). Nos preguntamos: ¿les molesta un relato tan evidente? (en este sentido, ya han surgido preguntas a la investigación de Arizpe) ¿No es demasiado evidente para inmigrantes?

Modificar según itinerario llevado

5º.-

Por organizar:

Pippi (puede que les moleste)

Manolito gafotas (Primer Manolito, primer capítulo, puede que haya referentes culturales que no entiendan)

Clásicos europeos, occidentales: **Poe** (relato de terror)

Edición Zorro Rojo

Hakel Bery ¿?????

Christine Nöstlinger: ***Konrad, o el niño que salió de una lata de conservas.***
Su título completo es ***Konrad, o el niño que salió de una lata de conservas***, y fue escrito en 1975 por la especialista en literatura infantil **Christine Nöstlinger** (1936-), galardonada con el premio Hans Christian Andersen en 1984.

<http://www.leergratis.com/libros-gratis/konrad-christine-nostlinger.html>

No pidas sardinas después de temporada, Andreu Martín, Jaume Ribera.
http://html.rincondelvago.com/no-pidas-sardinas-fuera-de-temporada_andreu-martin-jaume-ribera_2.html

Jardiel Poncela

- Manolito,
- Poe,

3.- ADAPTACIONES DE CUENTOS FANTASTICOS DE MIEDO

Y si de combatir el miedo se trata –por supuesto en compañía-, el texto de X. P. Docampo (1996), *Cuando de noche llaman a la puerta*, cuatro cuentos que en algunos momentos nos recuerdan a Poe.



Adaptación de cuatro cuentos fantásticos de misterio, terror y sorpresa en los que aparecen meigas y trasgos conforme tradición gallega. La vida de los personajes principales se convertirá en pesadilla debido a sus culpas. Sólo quien desafía al destino y obra con justicia podrá vivir en libertad.

1º.- Lectura del cuento: “*Loba*” - Tema del miedo.

TRANSCRIPCION REALIZADA EN NOTAS DE CAMPO 2009/2010 Y ANÁLISIS. La recojo aquí como primera lectura del curso 2010/2011.

2º.- LECTURA:

EL LEON KANDINGA

Antes de leerlo nos preguntamos ¿cómo reaccionan?): significado demasiado explícito. ¿Será un texto que les moleste?

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

Fecha: 20/10/10

Duración: 00:25:28 y 00:00:58

EL LEON KANDINGA

Aissatou y Binta

Transcripción

Análisis interpretativo inductivo

((Conversación sobre **la portada** antes de empezar la lectura))

1. Aissatou: **eso es de África** | Kandinga ¿no?

2. Inv.: ¿crees que es de África?

3. Aissatou: no sé | lo de Kandinga me suena en mi idioma

4. Inv.: ¿Os gusta la portada?

5. Zineb: bueno | por aquí hay un león | y | no sé qué es eso ((risas))

6. Aissatou: esos animales que tienen la boca muy grande | no | **no me gusta**

7. Inv.: ¿Qué es lo que no os gusta?

8. Aissatou: el rojo

9. Zineb: el dibujo

10. Aissatou: eso es de África | la máscara | es que en Senegal hacen este tipo::

11. Inv.: ¿Te recuerda?

Categoría analítica: interpretan a partir del título y composición de la portada. También **categoría cultural:** posición de acuerdo a su cultura influye en sus respuestas. Asocia el nombre “Kandinga” a su cultura.

Categoría **emocional:** no gusta la portada: no les gustan los colores ni el dibujo. A la alumna africana (nacida en Senegal y después vivió en Guinea) relaciona los colores del león con patrones culturales de Senegal.

Transcripción

12. Aissatou: soy de Guinea pero nací en Senegal I una fiesta que hacen los senegaleses I así con disfraces
13. Zineb: la verdad no me gusta la portada
14. Aissatou: no me gusta

((Conversación sobre las guardas))

15. Zineb: el bosque
16. Aissatou: a mí eso no me tiene recuerdo bonito I no me gustan los colores

((Después de la lectura))

17. Inv.: ¿Os ha gustado el cuento?
18. Aissatou: NO I no me ha gustado
19. Inv.: ¿Qué es lo que no te ha gustado?
20. Aissatou: pues casi todo II no me ha gustado lo del león II no me ha gustado la verdad II no me gustó que guiará a otros animales para que Kandinga se los comiera II
21. Zineb: no me gusta mucho II en África siempre dicen esto II que lo que tienes I lo tienes que compartir
22. Aissatou: este libro me ha dejado sin palabras
23. Zineb: este tipo de cuentos no me gustan
24. Inv.: ¿Qué es lo que no te gusta de este tipo de cuentos?
25. Zineb: la manera como se cuenta II me gusta como el cuento de Píramo y Tisbe II da más ilusión I este no da ni ilusión ni nada II el cuento como el de Píramo y Tisbe te da más ideas y más cosas así como lo que he escrito I El pañuelo manchado de sangre

Análisis interpretativo inductivo

Categoría cultural: la portada le lleva a evocar referentes culturales de su cultura de origen. Y aunque podríamos pensar que le pudiera agradar, manifiesta que no le gusta la portada.

Categoría emocional: conexión de la ilustración con algún recuerdo de su vida pasada; al mirar la guarda, a la joven africana le desagrade la ilustración y le provoca recordar alguna experiencia en su vida desagradable.

Categoría emocional. A la misma alumna, después de leer el cuento, sigue expresando desagrado de manera rotunda. El cuento no le ha gustado.

A la otra adolescente (de Marruecos): tampoco le ha gusto.

La expresión de Aissatou es significativa: le ha dejado sin palabras.

Categoría analítica, categoría emocional y categoría transaccional, y categoría creativa.

El desvío poético. La forma. La

METÁFORA (Ricoeur)

Construcción de la identidad.

Transcripción

Análisis interpretativo inductivo

26.Aissatou: no me gusta el color II hay otros colores que te dan brillo I este tiene brillo pero no me gusta

Categoría **analítica**: interpretan a partir de los colores. Pero son colores que aunque simbolizan la cultura africana, no les gustan.

27.Zineb: el color no me da nada I la forma de contar el cuento no me gusta I es que el cuento no tiene significado

Insisten en la forma del cuento.

28.Aissatou: tendrá significado para otros

La respuesta de Aissatou es significativa en cuanto expresa que para ella (Categoría emocional) no tiene significado el cuento.

29.Zineb: no me gusta

Categoría analítica: no les permite construir un significado.

30.Inv.: ¿Os ha recordado a algo?

31.Aissatou: a una situación muy desagradable para mí que viví en Senegal III me gustó mucho el cuento del “mancebo”

Categoría emocional y cultural: el cuento le ha hecho a Aissatou recordar una experiencia desagradable en su cultura de origen.

32.Zineb: “Yo dos y tú uno” II el que me gusta más es Píramo y Tisbe

Categoría intertextual: nombran aquellos cuentos que hemos leído que más les han gustado. Se activa su intertexto.

33.Aissatou: a mí me gustó el de la joven rebelde

III este cuento me recuerda a las fiestas de Senegal que hacían allí con máscaras y me daba mucho miedo II pero como te vas acostumbrado:: II y tienes que aceptarlo

Fiestas – máscaras- miedo: Los colores del cuento le hacen recordar su cultura de origen durante su infancia.

34.Inv.: ¿Hay algo nuevo en este cuento, algo que os haya extrañado?

35.Aissatou: no:::

Es un cuento que les ha molestado. De manera rotunda expresan que no quieren leer más cuento de este tipo.

36.Zineb: no:::

37.Inv.: ¿Traigo más cuentos como éste?

38.Aissatou: NO::

39.Zineb: no no por favor II ((risas)) no queremos

ESCRITURA EN EL BLOG: Han rechazado escribir.

ANALISIS:

- Primer choque con el itinerario de contraste. Este cuento se supone que recoge modelos culturales de sus culturas de origen (africana) provoca un rechazo para las alumnas.
- El texto y las imágenes les llevan a evocar situaciones y experiencias que han sido desagradables en sus culturas de origen.
- Cuento que no tienen ningún problema para comprender, sin embargo, para ellas carece de significado.
- Este cuento no les permite ni les ayuda a construirse, sino que les molesta.
- Sería interesante que leyesen este cuento Binta y Massamba que no pudieron asistir a esta clase.
- No es una lectura que ofrezca **metáforas** para estas alumnas. El león, los colores... la ilustración les muestra un calco de su propia experiencia (a Aissatou le ha recordado una experiencia desagradable); por lo tanto, no hay una metáfora que le permita reconstruirse, el texto no les genera significados.

3º.- LECTURA:

3º.- “**MI SOBRINA**” (cuento de Daniel Nesquens. Buscamos cómo entienden el humor). **LA CLAVE DEL HUMOR**



TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

Fecha: 27/10/10

Duración: 00:13:17

Transcripción

Análisis interpretativo inductivo

1.Inv.: Voy a leer un cuento que se titula “Mi sobrina”

((Antes de la lectura))

Inferencias sobre el cuento antes de empezar a leerlo. **Categoría analítica – interpretativa.**

2.Aissatou: habla de su sobrina

3.Binta: su comportamiento

Comunidad interpretativa

4.Massamba: cuenta su pasado

5.Zineb: **ojala que no sea** aburrido como el del león

Recuerdo del cuento del león, insiste en que no quieren que sea igual.

((Lectura en voz alta del cuento))

6.Inv.: ¿Os ha gustado?

((risas))

7.Zineb: me río de este cuento I las cucharas van vuelven ((risas))

Categoría analítica –interpretativa.
Interpretan la clave del humor.

8.Binta: las cucharas son ¿parejas? ((risas))

9.Aissatou: es gracioso

10.Zineb: estos cuentos no me dan nada

Intervención de Zineb es significativa, para ella este tipo de cuentos son graciosos pero no le aportan nada.

11.Aissatou: pero es gracioso XX

12.Binta: me gusta lo que dice la madre II

((risas))

Inv.: ¿qué les dice?

Transcripción

Análisis interpretativo inductivo

13.Inv.: ¿qué les dice?

14.Binta: que se vuelvan pronto ((risas))

15.Zineb: no te quedes en el fregadero
((risas))

16.Binta: a mí me gusta

Apropiación de palabras.

17.Inv.: ¿os ha recordado a algo este cuento?

((todos dicen no))

18.Inv.: ¿Es la primera vez que escucháis un
cuento de cucharas?

19.Binta: de cucharas sí

20.Zineb: Sí me recuerda de una película que
vi I cuando tenía ocho años I creo I de
cucharillas y cucharas que hablaban que
tenían madre ((risas)) II lo vi en el canal de mi
país I por la noche van por el paseo y por la
mañana vuelven en su sitio I ((risas)) me
recuerda a esto y ME ENCANTABA ((risas))
Aissatou: pues yo no vi nada de eso

Novedad del cuento para el grupo: tanto por
el contenido y la forma. El humor.

Categoría intertextual. A Zineb le recuerda
el texto a una película que vio en su país de
origen.

21.Inv.: ¿Hay algo que os haya parecido
nuevo?

22.Aissatou: de cucharas no I se lo ha
inventado bien ((risas))

23.Zineb: lo cuenta de una manera muy
divertida como si fuera de verdad

24.Aissatou: divertido

Resaltan la forma de escribir la historia desde
la clave del humor. **Categoría analítica.**

25.Inv.: ¿Continuarías la historia?

26.Zineb: cuando fueron al campo la cucharilla
la hija de la cuchara ((risas)) se pierde ((risas))

Categoría creativa y estética. Participan en
el texto continuando la historia narrativa.

Transcripción

Análisis interpretativo inductivo

((Inventan historias posibles a partir del cuento))

27.Aissatou: los periquitos se comen al abrelatas

28.Binta: descansar los periquitos Sí::

Aissatou se apropia del recurso del humor, utiliza la clave del humor para continuar la historia. Apropiación de claves narrativas.

((Interrumpe la conversación Zineb para pedir otro tipo de libros))

29.Zineb: **el próximo día trae otro cuento** que sea como de la Loba I de Píramo y Tisbe I la mano negra I

30.Binta: algo muy triste

31.Zineb: final muy triste

La conversación se interrumpe por Zineb reclamando otro tipo de textos y activa su intertexto para citar el tipo de textos que le gustan escuchar.

((Se animan a escribir juntos un cuento, Aissatou escribe lo que en voz alta van construyendo entre todos))

32.Binta: **escribimos juntos** un cuento

33.Zineb: si quieren lo hacemos así I cuando fueron al campo la cucharilla se perdió

34.Binta: se fue en el bosque y se perdió I entonces la encontró otra dueña

35.Zineb: se encontró con otra familia I pero la trataron muy mal I así se encontró

36.Binta: con un tenedor y se enamoraron I se casan

Reparto de tareas en el proceso de escritura compartida.

Proceso de escritura. A partir del humor del cuento, crean otro cuento utilizando las claves –estrategias narrativas del texto leído de Nesquens- el humor.

Análisis interpretativo:

Por una parte les sorprendió el contenido del cuento (me decían ¿un cuento de cucharas, cucharillas.. qué es esto??); sin embargo, acogieron muy bien la clave del **humor, se apropiaron de palabras, frases**, resaltaban constantemente **la manera divertida de contar la historia** como si fuera de verdad; así que decidieron escribir una continuación del cuento desde la clave del humor:

"la cucharilla se pierde en el campo...",

"los periquitos en casa se comen al abrelatas..."!!!! Intentan jugar con el lenguaje al modo del cuento.

Aunque al final **me dijeron que trajese para el próximo** día un cuento como el de "loba" o "Píramo y Tisbe" o "La mano negra", me insistían que querían escuchar algo muy triste con un final muy triste!!!! Esta consideración nos lleva a seguir el itinerario con el cuento de X.Docampo: "El cumpleaños". En este sentido, el paradigma metodológico nos permite esta flexibilidad a partir de las respuestas de los alumnos.

Sirva a modo de ejemplo para el capítulo de conclusiones en relación a la propuesta del paradigma.

**CUENTO ESCRITO POR EL GRUPO A PARTIR DE “MI SOBRINA” DE NESQUENS
aunque termina de elaborarlo en su casa Zineb:**

Se propone una posible continuación al cuento de “Mi sobrina”.

“Perdida en el bosque”, Zineb, IES. Lucas Mallada

Cuando fueron al campo la cucharilla hija de la cuchara le dijo a su madre que quería dar un paseo por el campo.

Análisis: Comienzan el cuento hilándolo con la última escena de “Mi sobrina”: salida al campo y desde este contexto desarrollan el escrito aunque cambiarán el escenario del “campo” por el “bosque”. En este sentido, utilizan el intertexto lector (referencia a los cuentos populares y clásicos con la propuesta del “bosque”). **Categoría estética e intertextual.**

Por otra parte, cuando escriben no están pensando en un lector que no conoce la historia. El escrito podrá ser interpretado si se conoce el texto de Nesquens.

Cuando llegó la hora de volver con las cucharas, los cuchillos, los tenedores y los mejillones, no sabía qué camino coger para volver. Entonces se encontró con un león grande y hambriento que le dio miedo pero la cucharilla temblando le preguntó como podía llegar a una casa y le indico una casa que estaba cerca.

Análisis: **Categoría intertextual y narrativa:** el “león” como personaje de cuentos y fábulas, en la literatura universal; y también se puede relacionar con la anterior lectura – “El león Kandinga”- en la que el protagonista es un león. Por otra parte, “la casa” abandonada y con una vieja, recuerda a Hansel y Gretel.

Pero el león malo le indico a la pobre cucharilla una casa tenebrosa de una mujer vieja que tenía una escoba. Así fue, estaba muy cansada hasta que no podía ni moverse y llamó a la puerta. Cuando la vieja abrió la puerta no encontró a nadie, sólo había una cucharilla, la cogió y la puso en el cajón.

En aquel cajón había cuchillos sucios, no podían ni moverse, cada uno se quejaba de la vieja. Cuando la vieja abrió el cajón todos gritaban:

“No, no, no” – con una voz de miedo.

La cucharilla preguntó: “¿Por qué estáis así, por qué tenéis miedo?

Un cuchillo le respondió: “La dueña de esta casa es muy mala, nos pone a trabajar todos los días sin darnos descanso y además tiene una escoba que siempre nos pega. ¿Y tú cucharilla por qué estás aquí?

La cucharilla le respondió: “Un león me indicó este camino porque estuve perdida en el bosque y no sé cómo volver con mi familia”.

El cuchillo le dijo: “Nunca, hija, podrás salir de aquí, aquí es el infierno, nada más que el infierno”.

Análisis: Utilización del estilo directo.

Apropiación de los personajes del texto de Nesquens.

La cucharilla tenía miedo. Al día siguiente se encontró con un cuchillo de su edad que era muy listo y le dijo: “por la culpa del león estamos todos aquí y tenemos que salir de aquí porque aquí no hay solo el infierno nada más”.

Así deseaban escaparse, hicieron un plan para escapar por la noche cuando la vieja y su escoba dormían. Así lo hicieron con silencio y miedo que no podían ni respirar. Los pobres fueron corriendo al bosque con tanta prisa que todos tenían el deseo de volver a sus casas pero en aquel camino apareció el león malo. Se encontraron con el león y se enfrentaron todos los cuchillos con él, saltaron y se pusieron a dar golpes a todo el cuerpo del león, el león sangraba y sangraba pero la cucharilla gritó:

“No seáis así tan malos, si él es malo nosotros tenemos que ser buenos, dejarlo ya!

Análisis: Recuerda el tono de las fábulas con moraleja.

Cuando el león escuchó aquellas palabras se puso a llorar por el mal que hizo. Dijo el león: "Perdonarme amigos con lo que he hecho con vosotros, soy malo, nunca he hecho algo bueno pero esta vez quiero hacer algo bueno antes de morirme. Voy a ayudaros para que cada uno vuelva a su casa pero tenéis que prometerme que nunca vais a creer a alguien que no conozcáis". Así el león ayudó a la cucharilla y a sus amigos. Cada uno volvió a su casa pero lo malo que fue que **el león se murió**, pero murió contento y feliz por el bien que hizo.

Al final **la cucharilla se casó con el cuchillo y tuvieron hijos** y siempre cuenta a sus hijos la historia de la cucharilla y el león.

Análisis de la escritura desde categorías narrativas, intertextuales y estéticas:

El final corresponde con los finales felices de los cuentos populares y clásicos.

4º.- LECTURA: ADAPTACIONES DE CUENTOS FANTASTICOS DE MIEDO

Seleccionamos la siguiente lectura teniendo en cuenta:

Estoy revisando el itinerario de contraste del Lucas Mallada para mañana. El miércoles pasado les leí "Mi sobrina". Por una parte les sorprendió el contenido del cuento (me decían ¿un cuento de cucharas, cucharillas.. qué es esto??); sin embargo, acogieron muy bien la clave del humor, se apropiaron de palabras, frases, resaltaban constantemente la manera divertida de contar la historia como si fuera de verdad; así que decidieron escribir una continuación del cuento desde la clave del humor:

"la cucharilla se pierde en el campo...", "los periquitos en casa se comen al abrelatas..."!!!! Aunque al final me dijeron que trajese para el próximo día un cuento como el de "loba" o "Píramo y Tisbe" o "La mano negra", me insistían que querían escuchar algo muy triste con un final muy triste!!!!

“EL CUMPLEMUERTES”

“Cuando de noche llaman a la puerta”, Xavier Docampo

Y si de combatir el miedo se trata –por supuesto en compañía-, el texto de X. P. Docampo (1996), *Cuando de noche llaman a la puerta*, cuatro cuentos que en algunos momentos nos recuerdan a Poe.



Adaptación de cuatro cuentos fantásticos de misterio, terror y sorpresa en los que aparecen meigas y tragos conforme tradición gallega. La vida de los personajes principales se convertirá en pesadilla debido a sus culpas. Sólo quien desafía al destino y obra con justicia podrá vivir en libertad.

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

CUMPLEMUERTES

Fecha: 03/11/10

Duración: 00:18:01 (primer parte) durante la lectura

Duración: 00:13:48 (segunda parte) después de la lectura

Transcripción

Análisis categórico - interpretativo

- 1.Inv.: ¿Os sugiere algo este título? Categoría analítica – interpretativa.
- 2.Aissatou: Va de muertes ¿no? porque el Inferencias a partir del título sobre el tema del
cumplemuertes:: Il ((risas)) cuento. Comunidad interpretativa.
- 3.Massamba: recordar una muerte Construcción de conocimiento compartido.
- ((Se detiene la lectura en la pp. 71 cuando el protagonista recibe la carta))
- 4.Inv.: ¿Qué os parecería recibir esta carta de cumplemuertes?
- 5.Binta: A mi me parece que el día de su cumpleaños va a ser el día de su muerte Predicciones sobre la historia
- 6.Aissatou: Da miedo
- 7.Massamba: El hombre va a ser preocupado
- 8.Inv.: ¿Va a cambiar la vida de este hombre? **Categoría emocional:** el cuento les produce
miedo; proyectan sus sentimientos en el
protagonista;
- 9.Binta: Sí I va a cambiar
- 10.Aissatou: Yo creo que NO hasta que le
llegue la hora Il sí tendrá miedo pero Il Comunidad interpretativa. Cada joven
expresa su interpretación y conjuntamente
elaboran significados.
- 11.Binta: Es una broma
- 12.Aissatou: Le quieren asustar o algo Il pero
si quieren asustarle Il de sus amigos ninguno
es

((Sigue la lectura y antes de llegar al final se detiene la lectura para preguntar y hablar sobre:))

- 13.Inv.: ¿ Creéis en el destino?

Transcripción

- 14.Aissatou: Yo no l yo no creo en el destino
- 15.Binta: Yo sí
- 16.Massamba: Sí
- 17.Aissatou: Yo no creo en el destino
18. Inv.: ¿La vida de cada uno está ya escrita?
- 19.Binta: Sí
- 20.Massamba: Sí::
- 21.Aissatou: que te rompas un diente que ya está escrito ((risas))l que yo no me creo esas cosas
- 22.Massamba: Sí claro ((risas)) l es nuestro religión sí l Dios
- 23.Inv.: ¿Eres musulmán?
- 24.Massamba: Dios ha escrito todo l sí l todo
- 25.Aissatou: yo soy musulmán y creo esas cosas pero lo del destino::
- 26.Binta: sí soy también musulmán
- 27.Massamba: hay tres mezquitas en Huesca
- 28.Inv.: ¿Vais a la mezquita?
- 29.Massamba: ((risas)) algunas veces sí ((risas de Binta y Aissatou))
30. Inv.: ¿Os sentís cómodos cuando practicáis vuestra religión aquí?
- 31.Aissatou: el ramadán duele ((risas))
32. Inv.: ¿Duele? ¿Y lo hacéis porque-
- 33.Massamba: Creo en Dios y Mohaman
- 34.Binta: Sí:: porque si no lo haces cuando te mueres Dios te va a castigar
- 35.Aissatou: ((risas)) sí:: y tú qué sabes l igual te manda al infierno
- 36.Binta: primero cuando tú naciste tu padre

Análisis interpretativo inductivo

Categoría emocional y personal: la conversación gira en torno a la creencia en el destino; este tema lo abordan desde el ámbito de la religión: Categoría **cultural**. Es significativo que teniendo la misma religión, contraponen y discuten desde sus propias perspectivas. Unos creen en el destino y otros no. Vinculan el tema del destino a la religión.

Categoría cultural.

Aissatou expresa la incomodidad de la práctica religiosa.

Diferentes opiniones sobre el mismo tema.

te dice vas a hacer eso y eso porque tú eres musulmán lo que tú debes hacer y no debes hacer II pero si haces algo:: que::-

37.Massamba: Por ejemplo II musulmán es una ley ¿sabes? I ¿cómo puedo explicar? I que Dios ha- II ha dicho tienes que hacer eso y eso

Categoría **emocional y cultural**:

Expresan sus opiniones sobre su religión: la entienden como una norma –obligación- que deben cumplir.

38.Inv.: ¿Y vosotros cumplís?

39.Massamba: no podemos cumplir TODO((risas))

40.Binta: pues SI:: hay gente que puede cumplir todo

41.Massamba: ¿Qué::?

42.Aissatou: No hay nadie que pueda cumplir todo todo

Confrontación de ideas sobre el cumplimiento de la religión.

43.Massamba: Nosotros hacemos un poquitín II claro que sí II que no podemos todo II pero yo no tengo el derecho de fumar y de ir a la discoteca pero yo me voy a la discoteca y fumo

Transgresión en Massamba.

44.Binta: Pero hay gente que no fuma y no va a la discoteca I muchas personas

45.Aissatou: YA:: pero YA:: hacen cosas peores

Respuesta de Aissatou sobre los que cumplen la religión.

46.Inv.: Massamba dice que hace un poquito y que hace cosas que no puede hacer I hace una transgresión

47.Massamba: Hay muchas cosas que yo hago I y mi religión no me permite

Massamba admite transgredir su religión

48.Binta: Es que la religión musulmán es muy difícil para hacer todo todo

Binta reconoce la dificultad –por tanto la rigidez- de su propia religión

49.Massamba: Está prohibido

Confrontación de referentes culturales.

50.Binta: Pantalón no I el pelo no debería estar fuera I

Conversan sobre la vestimenta de las

51.Aissatou: Es que en mi país dicen I que hay otros que son exagerados I que se ponen

mujeres musulmanas

el velo tapándose toda la cara I dicen que los
que hacen eso son los más malos

Cuestionan sus referentes culturales

52.Inv.: ¿Qué os parece cuando alguna chica
viene al instituto con el velo?

53.Aissatou: Hay una que viene

54.Binta: Me parece bien Sí:: porque-

No tiene relevancia para ellos el tema del

55.Massamba: Me da igual porque lleva
pantalón todo ((risas))

velo y esta cuestión cultural no les agrada.

56.Aissatou: Me da igual

57.Binta: Cada persona cumple sus religiones
I me da igual los dos II Hay muchas gentes
que tienen vergüenza de llevar el velo

58.Aissatou: ¿Tú tienes vergüenza de llevar el
velo?

59.Binta: No I solo te lo quitas en tu casa I **no
me gusta**

60.Aissatou: No I es que no me gusta pero
como no estoy acostumbrada I lo llevé dos
meses

61.Massamba: No puedo salir con una chica
de la mano I la religión no te permite esto

Massamba explica sus transgresiones

62.Aissatou: Con tu mujer sí

63.Massamba: Yo salgo con chicas de aquí I
de Senegal

64.Inv.: Volvemos al texto. ¿Os está gustando
este texto?

65.Massamba: Sí:: a mí me gusta

Categoría **emocional**.

66. Inv.: ¿Qué te gusta?

Expresan gusto por el texto aunque no en el
caso de Binta.

67.Massamba: Es una historia rara

68.Binta: A mí no me gusta II no me gusta

69.Aissatou: Me gusta todo de momento II no
sabemos **si se están burlando de él o le
quieren matar:: o qué pasa**

Categoría **estética**:

En el caso de Aissatou, su interacción con el
texto le lleva a hacerse preguntas sobre el
argumento. La intriga del cuento la mantiene
atenta y le gusta esa tensión por seguir

70.Binta: Cada año así no puede seguir::
porque primero va a cambiar su vida I no va a

comer ni hacer nada

escuchando qué va a pasar.

71.Aissatou: Si fuera una burla al cambiar de dirección le dejarían en paz

El texto les genera inferencias. **Categoría analítica.**

72.Binta: Si no tiene enfermedad ni nada

73.Aissatou: Cómo va a tener enfermedad
((risas))

74. Inv.: ¿Os gusta el tono?

Categoría **emocional y estética**: les gusta el tono del cuento.

75.Binta: Sí:: me gusta

((Sigue la lectura))

((Después de la lectura, 2ª Parte de la grabación)) Massamba, Binta, Aissatou y Fátima

76. Inv.: ¿Os ha gustado este cuento?

Categoría emocional y estética.

77.Massamba y Aissatou: Sí

El cuento les ha gustado mucho a todos e identifican qué partes, qué frases les han dicho algo en especial.

78.Binta: Sí a mi me gusta mucho

79. Inv.: ¿Qué te ha gustado?

80.Binta: Me gusta:: cuando se encuentra con la chica I le dice que es ella quien escribió las cartas

Es el encuentro-en el final del cuento- con la “dama de blanco y azul” el que les ha movido. A través de la conversación van construyendo sentidos e interpretan ese encuentro.

81.Massamba: Me gusta II cuando se encuentra con la chica

82.Aissatou: A mí me gustó cuando supuestamente pensó que iba a morir I cuando dijo qué hago aquí esperando la muerte I esta parte me gusta

83.Binta: el encuentro de la mujer

84.Massamba: El señor I es un miedoso*((risas))*

Justifican el miedo del protagonista.

85.Aissatou: ¡Anda! ¿Imagina que te mandan cartas que te dicen que te vas a morir? I ¿no vas a tener miedo?

Transacción en la pregunta de Aissatou.

86.Binta: A mí me gusta mucho porque al fin llega a ser la mujer quien ha escrito estas cartas durante tantos años y el hombre no va a morir

Formula una pregunta para fundir en la historia a Massamba y justificar las acciones del protagonista. **Categoría estética.**

87.Aissatou: Pero ¿por qué le escribía cartas?

El texto sigue generando preguntas a

88. Massamba: ¿Es broma, no? Aissatou.
89. Aissatou: No es broma porque ella dijo que no es broma
90. Binta: Y::¿ qué dijo la mujer? II dijo que estas sufriendo eso
91. Aissatou: Que la mujer también tuvo una mala vida ¿no? Interacción con el texto. Interpretan la actuación de la mujer.
92. Binta: Sí:: por eso escribe estas cartas
93. Aissatou: Para resolver
94. Inv.: ¿A quién representa esta mujer?
95. Aissatou: ((risas)) a Dios
((Vuelvo a leer la descripción de la mujer que aparece en el texto))
96. Aissatou: ¿No podría ser un fantasma?
97. Binta: ¿Un bruja? Hipótesis para identificar a la mujer de blanco. A través del conocimiento compartido
98. Fátima: ¿Un ángel? llegan a interpretar que es el destino y finalmente la muerte.
99. Inv.: La dama de blanco y azul
100. Aissatou: ¿Un fantasma? II ha tenido un encuentro con su propio destino
101. Fátima: Su destino
102. Inv.: La dama de blanco-
103. Aissatou: ES LA MUERTE II como aparece de blanco II ¿por qué no se cumplió el destino de este señor? La conversación les lleva a seguir cuestionando al texto. Lectura estética.
104. Binta: Porque cambió su vida
105. Aissatou: Le daba igual lo que hacía I tenía libertad
106. Binta: Hacer lo que quería antes de llegar la muerte II me gusta lo que dice la chica al final I haga lo que quieres y no moleste a la gente
107. Aissatou: Eso me gusta
108. Inv.: ¿Algo que no os ha gustado?
109. Aissatou: Al principio pensaba que era una broma como él

110. Inv.: ¿Algo que os ha sorprendido? ¿Algo nuevo?

111.Aissatou: Al final me ha recordado a una película que vi II “El orfanato”

Categoría **intertextual**: relaciona el texto con otros productos que han visto. En este caso con el cine.

112. Inv.: ¿Por el miedo?

113.Binta: A mí sí:: ((risas)) mucho MIEDO

114.Aissatou: Es que cambiabas las voces I de una manera I como si estábamos en el cuento I viendo

Tema del miedo. Explican los sentimientos que han tenido durante la lectura.

115. Inv.: ¿Por mi forma de leer?

116.Fatima: Sí

LA LECTURA EN VOZ ALTA

117.Aissatou: Cambiabas el tono de voz

La manera de leer en voz alta les ha permitido entrar en el texto como si estuvieran dentro de él. Categoría

118.Binta: A mí me das mucho miedo ((risas)) mucho miedo

emocional y estética.

119. Inv.: ¿Algo más que os ha sorprendido?

120.Massamba: Cuando vio el hombre a la mujer

121.Binta: Porque el hombre no pensaba que iba a encontrar a la mujer que había escrito las cartas

Vuelve el encuentro entre el protagonista y la mujer.

122.Aissatou: Es que con el silencio::

123.Massamba: El ritmo

124. Inv.: ¿La forma de contar la historia?

El silencio de la lectura en voz alta.

125.Binta: Sí

126.Aissatou: Cambiabas las voces

El ritmo en la lectura en voz alta

127.Binta: Como fuera verdad((risas))

128.Inv.: ¿Cómo si fuera VERDAD?

“COMO SI FUERA VERDAD” el ambiente de la lectura

129.Binta: Sí:: ((risas))

130.Aissatou: El final me gusta más

131.Inv.: Y la última frase:: es como si ya hubiéramos vuelto a la biblioteca I ya hemos vuelto I os he dado un viaje

132.Todos: Sí:: ((risas))

133. Inv.: Y ahora ¿qué os apetece hacer?

((Deciden escribir sobre su experiencia lectora))

ESCRITURA EN EL BLOG SOBRE EL “CUMPLEMUERTES”

ANALISIS:

Resaltar el después de la lectura. Todos han escrito sobre la forma de leer.

La lectura en voz alta por parte del *facilitador* con el fin de **crear un silencio interior y un vacío mental para la recepción plena** de la obra. Utilizando las palabras de Lewis: “salir de nosotros mismos y acceder a experiencias distintas a las nuestras” (2008:139)

El placer que provoca la lectura en voz alta al adolescente inmigrante lo expresan en términos como:

Massamba, IES Lucas Mallada: Lo que me sorprendió es cuando la mujer encuentra al hombre y le dijo que haga lo que quieres sin molestar a la gente por la calle. La **forma de leer** de Virginia me gusta porque cuando lee **oigo un sonido extraordinario es como las cosas pasan delante de mi.**

Categoría estética. La metáfora: “el como si”.

Aissatou, IES Lucas Mallada: Me ha gustado este cuento por **la forma que leía** Virginia, cambiaba el tono y eso me ha gustado mucho. Mientras leía **había un silencio**, es **como si estuviéramos dentro del cuento**. Me ha gustado la parte que más me ha gustado es cuando dice el señor: “no voy a esperar la muerte, si la muerte llega en cualquier momento”.

Categoría estética. Expresan lo que les ha producido la lectura en voz alta.

Binta, IES Lucas Mallada: Me gusta el final del cuento. Me ha sorprendido mucho y me gusta. Lo que más me gusta es **la manera que usted cuentas como si fuera verdad y realidad**, como si pasara cuando tú cuentas el cuento.

Categoría estética.

Fatima, IES Lucas Mallada: Yo lo que me ha gustado es el cambio de voz de Virginia. Lo que me ha sorprendido es que la mujer que se sienta con él era su destino y me gusta mucho el final.

Categoría estética.

5º.- LECTURA: ANGELA LAGO: “CENA DE RUA” “De noche en la calle”

Itinerario de contraste.

La historia no les gusta, podría ser por lo marginal.

Les ha gustado leer mirando, interpretar las imágenes que estaban viendo. Categoría analítica e interpretativa. Respuestas textuales.



Se produce una lectura eferente y menos estética.

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

“CENA DE RUA”

Fecha: 24/11/10

Duración: 00:27:07

Zineb, Binta, Massamba, Aissatou y Fatima

Transcripción

Análisis interpretativo inductivo

1.Inv.: Os he traído este libro

2.Zineb: Y ¿de qué trata? II Ojala que no sea de XXX

3.Aissatou: ((Mirando la portada)) La bandera de Senegal

4.Inv.: ¿Los colores de la portada te recuerdan?

5.Aissatou: La bandera

6.Zineb: No II va a tratar de una cena

7.Aissatou: De un reino II Rua en francés es algo de rey II una calle II o un restaurante

8.Massamba: Una fiesta

Pregunta de Zineb por el tema del libro, expresa curiosidad y desea que no sea de imágenes como la lectura anterior. Categoría **emocional**.

Categoría **intertextual y cultural**: los colores le recuerdan a la bandera su país de origen.

Inferencias a partir del título: categoría **analítica**.

Uso de otras lenguas para construir significados.

9.Zineb: Un animal

*((Se abre el libro y se miran las imágenes. Cada uno hace su lectura, interpreta las ilustraciones, hacen una lectura compartida y van elaborando significados))
((Al abrir el libro, Zineb toma la palabra))*

Lectura compartida. Construcción de sentidos. Comunidad interpretativa.

9.Zineb: Lo sabía \

10.Aissatou: ¿Sabías qué?

11.Zineb: Que va a tratar como III

12.Binta: ¿Por qué lo has traído?

13.Zineb: ¿Cómo vamos a entender a través de la imagen?

14.Aissatou: Viendo

15.Fátima: Coches I un niño está paseando entre los coches en una carretera II un diablo

16.Zineb: ¿No hay palabras?

17.Fátima: Quiere comer al niño

18.Zineb: ¿No hay palabras?

19.Aissatou: El perro está dentro

20.Zineb: El niño está entre dos coches

21.Fátima: Una mujer sale del coche

22.Aissatou: El niño vende cosas en la calle

23.Zineb: Es un vendedor

24.Fátima: Vende fruta

25.Zineb: Está llamando por la ventana del coche

26.Fátima: Por si quiere comprar algo

27.Aissatou: El niño llama II ¿pero es así?

28.Inv.: Vosotros estáis construyendo significados

29.Aissatou: ¿Se acuerda de su madre?

30.Massamba: Ha encontrado una mujer con un niño

31.Aissatou: Había muchos

32.Fátima: Coches

33.Binta: No sólo dos

Resulta –en este caso- el tono utilizado por Zineb, su expresión cuando al abrir el libro visualiza que se trata de un libro de imágenes. Compara el libro con el anterior que leímos: “El león Kandinga” aunque no lo dice expresamente, se interpreta en el “como”. Está claro que la lectura anterior no le agradó. Categoría **emocional**.

Aissatou, Binta, Massamba y Fátima leen las imágenes, hacen su interpretación: Categoría **analítica**. Mientras Zineb interrumpe la conversación para insistir en la pregunta: “¿No hay palabras?”; A Zineb le **desagrada la ausencia de palabras**, y parece que reclama y/o necesita un libro con palabras.

Intervención de Aissatou sobre si están acertando con su interpretación. **La actividad de leer las imágenes de este libro les desconcierta**, muestran su inseguridad en la construcción de sentidos. **(Primera vez que sucede en todo el itinerario propuesto)**.

Conversación exploratoria.

- 34.Aissatou: Pero habrá detrás
35.Zineb: Está en la calle el niño
36.Aissatou: Da a comer al perro I está al lado de un restaurante
37.Zineb: Sí sí está al lado de un restaurante II fuera en la calle y hay coches
38.Fátima: Es un aparcamiento de coches
39.Zineb: ¡Ay! ¿Va a robar algo?
40.Massamba: Está preguntando si queréis ¿no?
41.Zineb: El niño robó I que va a robar algo
42.Fátima: Va a robar un regalo y estos se asustaron
43.Aissatou: Le gritaron
44.Zineb: Le gritaron y le decían que era ladrón
45.Massamba: Ha robado
46.Aissatou: Se escondió entre una murallas que había
47.Massamba: Se escapó
48.Aissatou: Fue a venderlo
49.Zineb: ¡Ah::!
50.Fátima: Roba y lo vendió otra vez
51.Binta: El niño de nuevo a vender
52.Zineb: ¿Así termina el cuento?
53.Aissatou: Colorín colorado el cuento se acabó
54.Inv.: Entonces cena
55.Zineb: De Rua
56.Binta: Robar
57.Fátima: Robar y vender
58.Aissatou: En la calle

Continúan elaborando sus interpretaciones a partir de las imágenes que están leyendo.

Categoría analítica e interpretativa.

Únicamente Zineb manifiesta su emotividad al leer. Categoría **emotiva**.

Volvemos a encontrar la inseguridad en la lectura de imágenes, en la construcción de significados.

Expresividad de Zineb.

Categoría **intertextual** para cerrar la historia. Uso de estrategias narrativas fijas.

A Zineb le sorprende el final del cuento y Aissatou utiliza la fórmula tradicional para cerrarlo.

Interpretan el título. Categoría **analítica**.

59.Binta: Cena en la calle

Binta adivina el título a partir de la conversación y conocimiento compartido.

((Vuelven a reconstruir la historia))

60.Zineb: **Había una vez** un niño que no tenía a nadie y vendía fruta por la calle II entre coches II

Categoría creativa. Deciden reconstruir en voz alta la historia que ellos leen a partir de las imágenes del libro.

Zineb utiliza la estructura narrativa propia de los cuentos tradicionales. Apropiación de estructuras del discurso literario. Asimilación de estructuras narrativas. Uso del intertexto para la creación de historias.

Realizan hipótesis sobre la vida del protagonista.

Zineb –vuelve a interrumpir- declara con claridad su preferencia por las palabras.

Muestra constantemente su incomodidad con esta lectura.

61.Fátima: No tiene madre

62.Aissatou: ¿Igual lo ha abandonado?

63.Zineb: La gente lo mira con una pena II todos lo llamaban ladrón II **prefiero palabras que dibujos**

64.Inv.: ¿Qué os ha gustado?

65.Aissatou: Imaginar cosas aunque no fueran ciertas

Discusión (Aissatou y Zineb) sobre cómo han interpretado las imágenes.

Lectura eferente.

66.Zineb: Sí que eran ciertas en la imagen

67.Aissatou: **Leer los detalles de las imágenes**

68.Massamba: Las imágenes

69.Binta: **No me gusta pasar la noche** en la calle I **no me gusta la historia** I no tiene familia I vender en la calle

Categoría emocional y personal. Binta plasma sus emociones en el discurso literario: “no me gusta para la noche en la calle” (como si fuera ella el personaje).

70.Fátima: Porque roba

71.Aissatou: Para vivir

72.Binta: Y vender en la calle

73.Aissatou: **Para ganar la vida** así II **si tú no tienes qué tienes que hacer** I robar

Categoría emocional. Aissatou justifica las acciones del protagonista a partir de las emociones que le han producido las imágenes. Réplica de Zineb, muestra desacuerdo con Aissatou y con las acciones del protagonista.

74.Zineb: Pues te quedas con hambre

75.Inv.: ¿Os ha recordado a algo este libro?

76.Aissatou: Si los niños abandonados porque igual viven así

77.Zineb: Viven ASÍ no igual viven así II ¿qué habéis leído el otro día?

78.Aissatou: Leer las imágenes porque yo sólo he leído libros con letras

79.Binta: A mí también la primera vez

80.Zineb: A mí no me gusta la verdad II prefiero con palabras

81.Inv.: ¿Qué preferís?

82.Fátima: Qué lees tú en voz alta

83.Aissatou, Binta, Zineb: Sí

84.Fátima: Me parece interesante también leer a través de las imágenes

85.Aissatou: Esta historia me parece muy mal I los niños abandonados

86.Massamba: Si es un niño abandonado de verdad no me gusta I podría hacer otras cosas peores

87.Inv.: ¿Os gustaría continuar esta historia?

88.Zineb: El niño se encontró con un hombre amable y le llevó a su casa y lo trataba como si fuera su hijo

89.Fátima: O lo llevó a un orfanato

90.Massamba: Sí

100.Fátima: O se reencuentra con su madre

101.Binta: Puede encontrar con su familia

102.Zineb: Se va a quedar así i ladrón

103.Aissatou: Hasta que sea mayor y busque trabajo

Categoría **intertextual**: relacionan el texto con otros contextos sociales de abandono. Cabe resaltar la contestación contundente de Zineb como si conociera ese contexto marginal, y aprovecha para desviar la conversación preguntando por la lectura de la semana anterior.

Les ha gustado la actividad de leer imágenes. Sin embargo, Zineb sigue insistiendo en su preferencia por libros con palabras y por la lectura en voz alta. En la misma línea, se manifiesta el resto del grupo.

Categoría **personal**.

La historia, posiblemente por su componente marginal, no les ha gustado a ninguno.

Ante la pregunta de continuar la historia, la primera que interviene es Zineb. Entre todos construyen un final a partir de las emociones que les han provocado las imágenes.

Categoría **creativa**.

Categoría **emocional y estética**.

Intervención contundente de Zineb, considera que no hay posibilidad de otra salida para el protagonista.

104.Inv.: ¿Qué es lo que no te gusta Zineb?

105.Zineb: *((Me mira y sonrío))*

106.Binta: Si fuera un cuento con letras I este me ha dejado triste

107.Zineb: La verdad no me gusta

108.Binta: Hay muchos niños abandonados

109.Zineb: ¿Cómo sabes que no tiene familia?

110.Binta: Porque está robando I comiendo en la calle I y vender cosas en la calle entre los coches I parece que no tiene familia I vive en la calle

Ante la pregunta qué no le ha gustado a

Zineb, no puede expresar con palabras pero es significativa su expresión gestual.

Categoría **emocional y personal**. Les ha dejado tristes.

111.Inv.: Para el próximo día

112.Zineb: De esto NO:: la verdad NO

Se cierra la conversación con la intervención de Zineb expresando que no quiere libros como el que hemos leído. Su postura es rotunda.

Análisis -2º nivel: hacia conclusiones

Predomina una lectura eferente. Categoría analítica e interpretativa. Les agrada –ha casi todos- jugar a interpretar las imágenes que leen; sin embargo, no se produce una lectura estética. Sólo en algunos momentos de la conversación –en la construcción de sentidos- al hilo de las intervenciones de Zineb que es quien desde un principio rechaza y mantiene esta actitud durante y después de la lectura. En definitiva, posiblemente el **componente marginal de la historia** les molesta.

En las intervenciones de Zineb, la reivindicación por textos con palabras es constante, y la manera de cómo se cuenta la historia.

Por otra parte, las imágenes de este texto han desconcertado al grupo, así durante y después de la lectura, han expresado sus dudas en relación a la interpretación adecuada de las imágenes. Hecho que no ha ocurrido con otros libros e imágenes.

A la luz de las respuestas de los alumnos, una de las claves a tener en consideración para la propuesta de un itinerario constructor de identidades, serán lecturas en las que si se aborda la marginalidad sea de manera implícita y no tan explícita como los libros leídos. Estas lecturas les producen un rechazo porque les molestan, les recuerdan experiencias vividas, y les imposibilitan interaccionar con el texto; así, predomina una lectura eferente y sus respuestas lectoras responden a la categoría analítica e interpretativa.

Por otra parte, el deseo expresado por el alumnado inmigrante en relación a textos con palabras, a la lectura en voz alta por parte del mediador, es sin duda alguna, el eje constructor del corpus. El adolescente inmigrante necesita poner palabras a sus emociones y sentimientos pero desde la **lectura distanciada**; la metáfora como procedimiento que facilita la distancia con la realidad inmediata ya que en su propia naturaleza –tal y como analiza Ricoeur en su estudio: *La metáfora viva*- reescribe la realidad y actúa sobre nuestros modos de pensar.

ESCRITURA EN EL BLOG “CENA DE RUA”

Zineb, IES Lucas Mallada: Bueno este cuento a través del imagen no esta mal. Así hemos podido contar un cuento a través de lo que hemos visto pero para mi **en realidad no me gusta, prefiero cuentos con palabras.** Así me siento mejor pero en este cuento **si cuenta de manera diferente** en la primera página nos enseñan el niño vendía frutas pero en el final nos muestran de que el niño robo, esto me parece algo triste pero este cuento para mi **no es algo interesante.**

ANALISIS de la escritura:

Escritura reflexiva en la que la joven inmigrante confiesa con claridad el tipo de lecturas que le gustan haciendo referencia a la forma, al cómo.
Categoría estética.

Massamba, IES Lucas Mallada: A mi me gustan todas las imágenes porque cuando miro la imagen me parece **un juego interesante** porque **hay que pensar.** Hay que decir cada imagen lo que te parece. A mi me da muchas ideas.

El lector inmigrante se centra en contar su experiencia como lector de imágenes, y en este sentido, identifica la lectura como un juego lúdico que le permite pensar y le genera ideas. Categoría estética.

Por su manera de redactar su opinión sobre la lectura leída, percibimos que estamos en el camino de construcción de un lector más reflexivo.

Aissatou, IES Lucas Mallada: **quiere seguir escribiendo en casa**

La lectura ha generado en Aissatou deseos para la escritura íntima. Nunca publicó su escrito en el blog.

Binta, IES Lucas Mallada: A mi **no me gusta**: porque un niño no debería pasar la noche en la calle ni vender cosas. Podría ser algo peor que esto, porque **se siente abandonado** y no tiene nada que comer ni beber y donde pasar la noche. Me gustan las imágenes porque nos podría dar algunas opiniones y a veces cambiar de cuento es muy bueno.

Traslada sus emociones (categoría emocional) a la escritura. Escribe a partir de la interpretación emocional que ha hecho del texto.

Fátima, IES Lucas Mallada: Lo que me ha gustado es que el niño ha dado al perro a comer. Y también me ha gustado leer a partir de las imágenes porque yo nunca he leído a partir de imágenes.

Lo me no me ha gustado es que robaba pero tenía que hacerlo para comer. Y cuando ha visto a una mujer besando a su hijo se recuerda de su madre. Me gustaría que acabara el cuento con que se encuentra con alguien que sea bueno para adoptarlo.

La gente tenía pena por él y otros cuando le veían robando le llamaban ladrón.

Transcribe las emociones que el texto le ha provocado. Por otra parte, expresa su gusto en el proceso de leer mirando (considerar que para muchos de ellos es una novedad).

<http://www.imaginaria.com.ar/07/1/calle.htm>

De noche en la calle

Angela Lago

Guión e ilustraciones de la autora.

Caracas, Ediciones Ekaré, 1999. Colección
Libros de Todo el Mundo.



La tapa de *De noche en la calle* es negra. En ella un luminoso cartel blanco con bordes azul, rojo verde y amarillo anuncia el título, el autor y la editorial. Los mismos colores de la tapa prevalecerán a lo largo de las ilustraciones que componen el libro. No habrá texto y sin embargo no necesariamente se trata de un libro destinado exclusivamente a los pequeños.

El fondo negro es la constante, sobre él se recortan "desprolijas" las escenas de colores brillantes. Los mismos colores, los del semáforo, estarán presentes en las misteriosas pelotas que un niño parece ofrecer a los automovilistas en la calle. Los automóviles ocupan buena parte del espacio de la ilustración, iguales en color y forma dominan la página. Dentro de los automóviles, desconfiados, agresivos, indiferentes, temerosos, burlones, resguardados se encuentran sus ocupantes. Sólo el niño está fuera, caminando en la calle, buscando el contacto con los otros.

No hay belleza ni armonía tranquilizadoras en las imágenes, como no las hay en lo que representan. Dientes blancos y afiladísimos en perros y conductores, narices puntiagudas que acusan, y el cuerpo doblado del niño que ofrece, que observa.

Por momentos la focalización del dibujo coloca al lector dentro del automóvil, y puede ver al niño asomado a la ventanilla tratando de comunicarse con la anciana aferrada a su bolso. En las páginas siguientes la imagen se divide en dos: por un lado el niño, otra vez detrás de la ventanilla, observa curioso; adentro una joven madre de mirada tierna acuna a su bebé sin percatarse de la presencia del otro niño.

Sólo en una de las ilustraciones el pequeño logra comunicarse con otro. Es la escena en la que regala la última pelota al perro que como él está en la calle y parece tener también hambre. Detrás vemos un restaurante de sillas vacías y los autos amarillos que dominan la escena con sus ocupantes invisibles.

Hay dos situaciones en las que los automovilistas se asoman (sin abandonar sus coches) al mundo del niño. En ambas escenas se comete un robo: cuando una mujer quita de la caja una de las pelotas, y tanto ella como otro conductor ríen ante lo que consideran una broma, y cuando los conductores señalan indignados al pequeño que huye con una segunda caja (la cual, luego descubriremos, contiene las pelotas que ofrecerá a los conductores). En una y otra escena la acción de robar posee significaciones diferentes y ocasiona reacciones opuestas en los automovilistas. Se trata de un juego que provoca risa cuando quien roba es uno de ellos; indignación y acusación violenta cuando quien roba es el niño de la calle.

En cada página los automóviles se recortan inconclusos, dando la sensación de continuar en el espacio más allá del borde negro que los rodea, más allá del libro. También la última ilustración nos niega la tranquilidad de una conclusión. El final es el comienzo y podemos volver a leer las escenas en las que los autos se repetirán iguales, cercando al niño solitario, doblado, que ofrece infructuosamente las extrañas pelotas de colores una y otra vez.

Estamos frente a un libro que en la originalidad de su forma, trata de manera excepcional un tema difícil y debemos reconocerlo, poco transitado en la literatura infantil argentina [\(1\)](#), donde no es frecuente hallar libros para niños que hablen de niños en la calle.

De noche en la calle, de la reconocida ilustradora brasileña Angela Lago, recurre a la dolorosa expresividad de sus imágenes para hablarnos de esta realidad compartida por nuestros países, que nos golpea duramente más allá de las palabras.

Recomendado a partir de los 7 años.

Marcela Carranza

6º.- LECTURA: “EMIGRANTES”, SHAUN TAN

Guión e ilustraciones del autor.
Adaptación gráfica de Francisco Delgado.
Arcos de la Frontera, España, Barbara Fiore Editora, 2007

<http://www.imaginaria.com.ar/?p=8151>

<http://barbara-fiore.com/index.php/libros-archivos/emigrantes/>



TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

“EMIGRANTES”

Fecha: 01/12/10

Duración: 00:12:35

00:16:07

Transcripción

((Conversación sobre la portada antes de abrir el libro))

1.Inv.: Hoy os he traído este libro “Emigrantes”

2.Zineb: ¿También trata de fotos ¿no?

3.Aissatou: ¿Quién es Bárbara? La editora

4.Zineb: Déjame leer esto

5.Inv.: ¿Quieres que lea el texto de la contraportada en voz alta?

((Lectura en voz alta del texto de la contraportada por parte de la investigadora))

6.Zineb: Como hemos hecho nosotros

7.Aissatou: Los emigrantes

8.Zineb: Pues este libro trata de los emigrantes que ha dejado sus países para

Análisis interpretativo inductivo

Empiezan a hacer inferencias a partir de la portada.

Zineb pide que se lea el texto escrito de la contraportada.

Categoría personal.

Identificación del texto con su trayectoria vital.

mejorar sus vidas

9.Aissatou: Como nosotros ((risas))

10.Zineb: ((risas)) exactamente II un ejemplo

lo tenemos aquí ((risas))

Respuesta de Zineb irónica.

11.Aissatou: Me encanta esto ((señala y toca la portada)) es como si fuera antiguo:: la portada

Categoría **personal y emocional**.

12.Zineb: Sí sí parece muy antiguo

Categoría **analítica**. Interpretan la portada a partir de la textura, colores...

13.Inv.: ¿La estética? II A mí me gusta mucho también la portada

Categoría estética

14.Aissatou: A mí me gusta la portada II no sé lo que hay dentro II pero me gusta la portada

Valoran la estética de la portada: la composición: colores, imágenes, texturas

15.Zineb: ¿Está escrito con palabras o sólo con fotos?

A Zineb le inquieta lo que se va a encontrar al abrir el libro.

16.Inv.: ((Leo la frase de la contraportada)) Esta novela gráfica SIN PALABRAS

17.Zineb: Otra vez sin palabras

18.Inv.: Otra vez sin palabras ¿no te gustan los libros sin palabras?

Categoría **personal**. El libro no responde a sus intereses. Zineb expresa con claridad que no les gustan los libros sin palabras.

19. Zineb: No

((Abro el libro y dejo que lo miren con tranquilidad. Se detienen en las guardas, las miran))

Categoría **personal**.

20. Zineb: Pues va a tratar de gentes que abandonan sus países para mejorar sus vidas II pues me parece mal I dejan sus familias

Zineb, a partir de las fotografía de las guardas, infiere sobre el tema del libro y hace una valoración negativa identificando las imágenes con su proceso migratorio.

21.Aissatou: A mí no me parece mal:: ((mirando las fotografías de las guardas))

Interpreta el texto desde su experiencia como inmigrante.

¿De todos los países no? I este de Marruecos I este de Senegal I mira la abuela de Zineb ((risas))

Aissatou bromea con Zineb y a ésta no le molesta la broma.

((Continuamos pasando las páginas))

22.Aissatou: Una familia ¿no? y su casa

Categoría **analítica**.

23.Zineb: Esta cogiendo su ropa para viajar

Interpretan las imágenes entre el grupo, es el

24.Aissatou: ¿Quién viaja?

- 25.Zineb: El hombre grupo quien está leyendo mirando. La
- 26.Aissatou: Mira ahí va a dejar a sus hijos investigadora guarda silencio y observa.
- 27.Zineb: Sus hijos Comunidad interpretativa.
- 28.Aissatou: Sí:: van todos mira
- 29.Zineb: Sí
- 30.Fatima: Todos
- 31.Aissatou: ¿Hay dragones? *((risas de todos))*
- 32.Zineb: Como si fuera silencio ¿no? hay silencio en la ciudad II mira van en el tren II no quieren separar
- 33.Fatima: La mujer
- 34.Aissatou: ¿Su mujer volvió no?
- 35.Massamba: Con su hijo
- 36.Aissatou: Se fue a otro país III está en el barco comiendo I mirando la foto de su familia II EL CIELO::: / I ¡qué:: bonito!
37. Zineb: *((risas))* Cielo negro \
- 38.Aissatou: Parece la pintura del barroco porque así de negro
- 39.Zineb: Ha llegado a la ciudad
- 40.Aissatou: Me gustan los dibujos *(Se detienen observando la fotografía cuando llega al destino el protagonista, imagen a doble página)*
- 41.Zineb: Como si este dibujo tuvieran un significado
- 42.Aissatou: ¿De tristeza?
- 43.Zineb: No I de paz I creo I porque aquí hay una paloma
- 44.Massamba: Son iguales
- 45.Inv.: ¿Simétricos?
46. Zineb: Los que vienen de otro país
- 47.Aissatou: Los que le dan la bienvenida III parece que el viaje no acaba
- 48.Zineb: ¿Qué es esto? III ¡ah! Miran si están en buena salud
- Categoría **estética y emocional**.
Zineb se deja llevar por el poder connotativo de las imágenes: describe el silencio de la ciudad, el cielo...
El poder sugerente del dibujo emociona a Zineb.
Categoría **intertextual**: relacionan el dibujo con la pintura barroca.
Les gustan los trazos de los dibujos.
Negocian los significados de las ilustraciones e Interpretar las metáforas del discurso estético.

49.Aissatou: Parece preocupado

50.Zineb: **Está arreglando los papeles**

51.Fatima: Ya tiene la **residencia**

52.Aissatou: **Llegamos** a un nuevo país III
 ¿esto es una cabina de teléfono? ¿está
 llamando a su familia? III

53.Zineb: **Está perdido el pobre** I no sabe a
 dónde va

54.Aissatou: Se pone a leer I ¿Pregunta no?

55.Zineb: No sabe la lengua además

56.Massamba: Aquí está buscando una casa

57.Zineb: Habla con la gente a través de los
 dibujos III mira ¡qué casa::! \ II y se encontró
 con un ratón ¿no? III y se recuerda de su
 familia

Categoría **personal**. Interpretan a partir de
 su propia experiencia como emigrantes:
 “conseguir la residencia”

Categoría estética. Lectura estética.
 “Llegamos”. Aissatou participa intensamente
 en la historia. Parece que está viajando con
 el protagonista.

Categoría emocional: en la interpretación de
 Zineb.

58. Inv.: ¿Os gusta este libro?

59.Zineb: **No**

60.Aissatou: A mí me gustan los dibujos II
 pero es que la pintura representa como algo
 triste

61.Inv.: ¿Qué no os gusta?

62.Zineb: Que es **TRISTE** I no representa es
 triste

63.Aissatou: Somos emigrantes

64.Zineb: Recordar cómo han llegado
 nuestros padres aquí III **mi historia es mi
 historia personal**

65.Aissatou: **Esto ya lo hemos vivido**

66.Zineb: **Ya pasó esto** I esto ya pasó

Cuando preguntamos si les ha gustado el
 libro: todos expresan que no y utilizan el
 adjetivo “triste” para expresar sus
 sentimientos después de la lectura.

Por sus respuestas podemos decir que el
 contenido es demasiado **explícito**, no les
 abre a otras posibilidades ni mundos; se trata
 de una identificación demasiado explícita y
 que les lleva a recuerdos que no desean
 recordar. En este sentido, **no se funden** con
 el texto porque lo que el texto les ofrece ya lo
 han vivido, no encuentran una posibilidad
 diferente, una metáfora para distanciarse y
 reescribir la realidad. Por lo tanto, predomina:
Categoría emocional y personal.

67. Inv.: ¿Os llevaríais este libro a casa?

68. Zineb: NO II no me llevo otro cuento por ejemplo como Píramo y Tisbe I el mancebo

69. Aissatou: La muchacha rebelde

No se llevarían este libro a sus casas, citan lecturas del itinerario anterior.

70. Inv.: ¿Qué tienen esos libros para que os lo llevaseis a casa?

71. Zineb: Me gustan y puedo leerlo otra vez

72. Aissatou: Y aprender II pero esto ya lo has vivido

73. Zineb: Esto te deja TRISTE NADA MAS

Insisten en sus respuestas en que este tipo de lectura les dejan tristes y **no les aportan nada nuevo** ya que la historia es algo que ya han vivido. No pueden distanciarse. La identificación es absoluta. ¿Para qué leer algo que ya conoces y has vivido? En este sentido, diferimos con otras propuestas de itinerarios para inmigrantes que se están realizando.

74. Inv.: ¿Os abre otras puertas I os permite imaginar otras posibilidades?

75. Zineb: Sólo nos recuerda de cosas tristes

76. Aissatou: ¡Qué ha pasado!

77. Zineb: Lo que hemos vivido

78. Aissatou: A mí no me gusta porque lo he vivido

Continúan la conversación manifestando su desagrado y qué les molesta de este libro. Reiteran el haber vivido una situación igual.

79. Inv.: ¿Habéis encontrado algo nuevo en este libro?

80. Aissatou: Para mí no

81. Zineb: NO

82. Massamba: No entender el idioma es complicado II

83. Zineb: Este libro para los españoles que no tratan a los emigrantes bien

84. Aissatou: En todos los países no sólo en España

No encuentran nada nuevo en este tipo de lectura.

Es tal el grado de malestar que les ha producido esta lectura, que le provoca a Zineb una reacción que podríamos considerar de acentuar y promover más las diferencias entre los inmigrantes y los españoles.

85. Inv.: ¿Os ha recordado a algo?

86. Zineb: Cómo han llegado nuestros padres aquí

- 87.Aissatou: Y cómo han sufrido II y todo eso II y sin hablar la lengua **Categoría emocional y personal.** El texto les ha llevado a evocar el proceso migratorio de sus padres y sus dificultades.
- 88.Zineb: Nosotros no hemos vivido esto I nuestros padres SI I para nosotros fue fácil llegar aquí y aprender II ellos han vivido aquí y fueron a trabajar I tuvieron que buscar casa y no conocían la lengua
- 89.Aissatou: **Este libro es para otros** que no son emigrantes Consideran que es un libro para “otros”. Zineb identifica a esos “otros” con un tono casi despreciativo.
- 90.Zineb: **Para los que no saben nada de los emigrantes** II **es que no está bien para nosotros** y lo tienen que ver otras personas que no han viajado
- 91.Massamba: Como que tú viajas a otro país y puedes aguantar mucho más
- 92.Aissatou: Eso para **los que no han viajado** I los que han viajado eso ya lo saben
- 93.Zineb: Es que nos deja con unos recuerdos que **no queremos recordar** Les produce recuerdos que no desean recordar en lugar de abrirles puertas y domesticar temores.
- 94.Aissatou: A mí me ha gustado la estética pero lo pueden leer otros
- 95.Zineb: **Ya no quiero irme a otro país**
- 96.Fátima: **No me gusta la historia** I no me ha gustado No les deforma para formarse.
- 97.Zineb: Me recuerdo cuando mi padre en mi país me dijo que tenía que ir a España I tenía 12 años II **este libro no me deja pensar** No les permite pensar ni respirar otras realidades. Más bien les lleva a abrir sus heridas y a revivir sus duelos migratorios.
- 98.Aissatou: Lo tienen que conocer otras personas
- 99.Fátima: **Esta historia ya me la conozco** I mi padre quedó en el bosque y comió hojas **Categoría emocional y personal.**

Notas de campo recogidas después de la lectura:

Les ha gustado la estética de la portada, les recuerda, les sugiere a un libro antiguo. Les gustan las imágenes aunque les parecen tristes; gusto por el poder connotativo de las imágenes, pero no les gustan la historia que cuentan las imágenes. Hay una identificación con su proceso migratorio, les produce mucha tristeza y dolor. Consideran que es un libro para que miren leyendo otras personas que no han tenido que dejar su país de origen. Insisten en que no es un libro para ellos porque no les aporta nada, ya se conocen muy bien la historia.

Por otra parte, Zineb pide libros con palabras, necesita palabras para apropiarse de ellas y reescribir su mundo, reconstruir su propia identidad. Le gustan los libros de imágenes pero prefiere libros con palabras y la lectura en voz alta. Necesita poner nombre a su mundo y su propia construcción, por ello, reclama palabras.

Respuestas dentro de las categorías emocionales y personales.

Lectura que les ha molestado muchísimo.

ESCRITURA EN EL BLOG DESPUES DE LEER “EMIGRANTES”

Aissatou, IES Lucas Mallada: Me provoca tristeza y recuerdos muy malos. Me gusta la estética del libro. El libro lo recomiendo a otras personas que no han viajado.

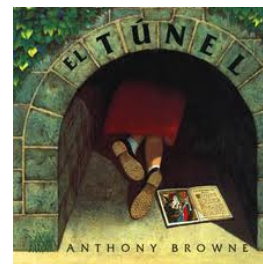
Zineb, IES Lucas Mallada: Me recuerda el dolor que han sufrido nuestros padres cuando han llegado a España. No me gusta porque me recuerda de tristeza y nada más.

Massamba, IES Lucas Mallada: Me gusta para que lo lean los que no han salido hay que conocer el mundo.

Análisis de la escritura

Lectura que no ha generado una escritura, sólo expresan de manera concreta y breve las emociones que les ha provocado el texto. Sólo una alumna manifiesta agrado por el poder sugerente del discurso estético, de las imágenes.

7º.- LECTURA: “EL TUNEL”, ANTHONY BROWNE



TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

Después de leer EL TUNEL

Fecha 15/12/10.

Fecha 19/01/11

Duración: 00:35:00

Zineb y Massamba en la sesión del 15 de diciembre del 2010

Binta, Aissatou, Zineb y Massamba en la sesión del 19 de enero, 2011

Transcripción – <i>El túnel</i>	Análisis descriptivo - inductivo
<p>((<i>Conversación después de la lectura</i>))</p> <p>1.Inv. ¿Os ha gustado?</p> <p>2.Massamba: todo</p> <p>3.Zineb: la manera de contar la historia II bueno el tono I las imágenes II todo me ha gustado</p> <p>4.Massamba: me recuerda a mi país cuando fuimos a un campo II había hierbas II una cueva I me dio miedo II mis amigos entraron I yo no I tenía miedo había serpientes</p> <p>5.Zineb: el túnel I la transformación en piedra</p> <p>6.Inv. ¿El túnel?</p> <p>7.Zineb: Alicia II los sueños</p> <p>8.Massamba: la niña tenía miedo</p> <p>9.Zineb: a la oscuridad</p> <p>10.Inv.: ¿Quién sueña?</p> <p>11.Zineb: como si estuvieran soñando la niña</p> <p>12.Aissatou: la manera de contar es tranquila</p> <p>13.Zineb: pues II las palabras son muy fácil de entender I son cortas I</p>	<p>1.Respuestas estéticas: aprecian el cómo se cuenta la historia. Expresan su gusto por el lenguaje.</p> <p>4.Imágenes evocan a su país de origen, le remiten a experiencias personales.</p> <p>7.Relación de la imagen con el texto de <i>Alicia en el país de las maravillas</i>. Identifican claves intertextuales e hipertextuales.</p> <p>7-11.Construcción de significados conjuntamente a partir de las claves del libro.</p>

14.Aissatou: me gustan las imágenes I me perdí I dice que se convirtió en una figura

15. Zineb: yo creo que todo esto es un sueño

16.Aissatou: ella con el libro que leyó I lo soñó

17.Massamba: a mí me ha producido un sentimiento

18.Aissatou: yo y mi hermano somos así I peleamos

19.Inv.: ¿algo nuevo?

20.Zineb: Me recuerda a Alicia

21.Aissatou: He visto la película I entro en un túnel

22.Zineb: en un bosque I encontró un conejo

((Binta y Massamba no conocen a Alicia))

23.Inv.:¿esta fotografía?

24.Aissatou: Caperucita Roja II nos lo leyó José Luis

25.Inv.: ¿Os ha resultado una historia agradable?¿Son diferentes estas imágenes a otro libro que os ha traído?

26.Aissatou: los otros eran tristes

27. Inv.: Como Emigrantes, Noche de rua

28.Zineb: no me gustan

29.Aissatou: este me gusta I las imágenes son agradables

ESCRITURA EN EL BLOG

Aissatou, IES Lucas Mallada

La historia de Anthony Browne me parece agradable cómo lo cuenta el autor, y también **cómo lo cuenta** a través de las imágenes. Es una **sensación muy bonita para mí**, que otros cuentos que he leído como “El león mandinga” ese no me gusta en nada. Pero este cuento **me parece a la película de “Alicia en el país de las maravillas”** porque lo cuenta a través del túnel, cómo le gustaría reconciliarse con su hermano y eso me gusta porque yo también era así con mi hermano, pero nosotros aún seguimos peleando de vez en cuando.

Zineb, IES Lucas Mallada

Para mí este cuento me parece agradable y **la manera de contarlo** es fácil de entender y también me gustan las imágenes. La manera de este cuento me parece que los dos hermanos estaban soñando. **Este cuento me motiva a escribir además me recuerda el cuento de “Alicia en el país de las maravillas”** que ella también entra en un túnel pero este cuento nos habla de dos hermanos que no se llevan bien pero a través de un sueño o de una pesadilla, pero en el final todo salió bien, los dos hermanos quedaron felices.

Binta, IES Lucas Mallada

Me gusta la forma de leerlo de voz alta y **como se cuenta la historia** de dos hermanos. Puede ser un sueño o una realidad. Me recuerda a mis dos hermanos que se pelean siempre. Yo pienso que es normal que dos hermanos se comporten así porque es un tiempo que va a pasar.

Massamba, IES Lucas Mallada

Me gusta la historia porque trata de un sentimiento entre los dos hermanos: porque cuando su hermano entró en el túnel lo podría dejar en el túnel sin

buscarlo y volvió la chica a su casa a pesar de todo la chica ha entrado para buscar a su hermano. Cuando la encontró dijo, yo sabía que vas a venir.

Análisis de la escritura

Les gusta el cómo se cuenta la historia y la historia que cuentan las imágenes:

categoría estética.

Activación del intertexto: categoría intertextual: relacionan el texto con la película que han visto de “Alicia”.

8º.- LECTURA: MANOLITO 02/02/2011

Transcripción - <i>Manolito</i>	Análisis descriptivo - inductivo
<p>1. Inv.: ¿Os ha gustado?</p> <p>1. Zineb: me gusta cómo cuenta la historia</p> <p>2.Inv.: ¿cómo cuenta?</p> <p>3.Zineb: cuenta de manera graciosa</p> <p>4.Aissatou: graciosa</p> <p>5.Binta: la forma de leerlo I en voz alta como si fuera verdad</p> <p>6.Massamba: si</p> <p>7.Aissatou: vi una película me recuerda</p> <p>8. Aissatou: orejones</p> <p>9. Binta: tiene las orejas grandes como un conejo</p> <p>10.Inv. ¿Un mote?</p> <p>11.Massamba: son bromas</p> <p>12.Zineb: ya en Marruecos también I me llaman de un nombre que no me gusta</p> <p>13.Binta: sí por ejemplo Mas</p> <p>14.Zineb: cuando te electrocutas</p> <p>15. Inv. ¿Os ha recordado a algo este capítulo?</p> <p>16.Zineb: a una película que vi</p> <p>17.Binta: las orejas me recuerda a los conejos</p> <p>18.Massamba: sí:: una amigo mío de Senegal que tenía un mote y no le gustaba</p> <p>19.Binta: no me gusta el mote I me gusta llamar a las personas por su nombre I tengo una amiga que nadie sabe su nombre</p> <p>20.Inv. ¿Habéis encontrado algo nuevo?</p> <p>21.Aissatou: es diferente es cómico</p> <p>22.Zineb: da risas</p> <p>23.Aissatou: a “Yo dos y tú uno”</p>	<p>1.Respuesta sobre el lenguaje y el tono del texto. Respuesta estética.</p> <p>5.Respuesta sobre el paradigma metodológico. La lectura en voz alta, expresiva y el poder sugerente del lenguaje.</p> <p>7.Activación de conocimientos previos. Relacionan la historia con otros productos culturales: cine.</p> <p>8-14.Confrontación de opiniones sobre “los motes”. Respuesta cultural.</p> <p>18. Relación de referentes culturales.</p> <p>19.No le agradan el uso de motes.</p> <p>21-24.Relacionan el tono del texto con otros textos leídos en el itinerario.</p>

24.Binta: a “Mi sobrina” 25.Zineb: queremos ver el blog IES Lucas Mallada	
---	--

9º.- POE 3/03/11

CUENTOS DE IMAGINACIÓN Y MISTERIO, EDGAR ALLAN POE

Ilustrados por Harry Clarke

Publicados por Libros del Zorro Rojo



<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/ing/poe/eap.htm>

<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Narrativa/Poe/index.asp>

"*El escarabajo de oro*" (1843), "*Los crímenes de la calle Morgue*" (1841) donde ocurren unos crímenes aparentemente sin ninguna lógica; pero se descubre al final que era un orangután escapado que los cometía.

Otros cuentos muy famosos son "*El gato negro*", de narración espeluznante y desgarradora, "*La casa de los Usher*" , "*El barril de amontillado*", historia de venganza.

ESCRITURA

Zineb, IES Lucas Mallada

Sobre "El gato negro"

Me gusta el cuento porque se trata del miedo y a mí esos cuentos me gustan, pero hay algunas partes que no me gustaron en nada, como pegada a su mujer y como maltrataba los animales. Eso no me gusta en nada. Me gustaría que trajera esos cuentos más a menudo. Me recuerda a una película que vi pero en la película al final no moría su mujer sino él.

Transcripción – “El gato negro”	Análisis descriptivo - inductivo
<p>((Conversación después de la lectura))</p> <p>1.Inv. ¿Os ha gustado?</p> <p>2.Binta: SI::</p> <p>3.Zineb: la manera de contarlo y el miedo me gustan los cuentos de miedo I es muy fuerte I cuando mata a su mujer</p> <p>4.Aissatou: todo</p> <p>5.Binta: me gusta pero un poco triste I fuerte</p> <p>6.Zineb: el hombre es muy malo</p> <p>7.Aissatou: ¿era alcohólico?</p> <p>8.Zineb: la mujer aguanta a su marido</p> <p>9.Binta: un poco triste I la forma de leer en voz alta I esos dibujos I me dan mucho miedo</p> <p>10.Zineb: quería llegar al final</p> <p>11.Fátima: no me ha gustado</p> <p>12.Aissatou: el gato tenía un solo ojo</p> <p>13.Zineb: era el mismo gato</p> <p>14.Massamba: maltrataba a su mujer</p> <p>15.Aissatou: los maltratadores I la violencia de género</p> <p>16.Inv.: ¿habéis encontrado algo nuevo?</p> <p>17.Binta: el lobo</p> <p>18.Zineb: ¿qué lobo?</p> <p>19.Binta: me recuerda al hombre lobo</p> <p>20.Zineb: el hombre no es un lobo</p> <p>21.Aissatou: dicen que los gatos negros dan mala suerte</p> <p>22.Binta: el gato negro por la noche I da miedo</p> <p>23.Zineb: es solo su color</p> <p>24.Inv.:¿Imaginabais el final?</p> <p>((vemos las ilustraciones))</p> <p>25.Zineb: a mí me encantan estos cuentos mejor que II esto me gusta</p>	<p>1.Placer por la experiencia de la lectura y el miedo que les ha provocado.</p> <p>5.Uso del adjetivo “fuerte” para calificar la historia.</p> <p>7-15.Inferencias para comprender el significado del texto.</p> <p>Relacionan la historia con la violencia de género.</p> <p>17-23.Confrontan opiniones sobre los recuerdos que a cada uno le ha evocado el texto.</p>

<p>26.Aissatou: no me imaginaba este final I me recuerda a una película</p> <p>27.Binta: siempre te recuerda a películas I tienes que cambiar un poco I yo no tengo nada que decir ((risas)) en mi país hay gatos negros y dan miedo</p> <p>28.Inv.:¿Te recuerda a otros cuentos?</p> <p>29.Aissatou: El cumpleaños</p> <p>30.Binta: muy bien ((risas))</p>	<p>29.Recuerdan otros textos leídos durante las sesiones sobre la misma temática.</p>
---	--

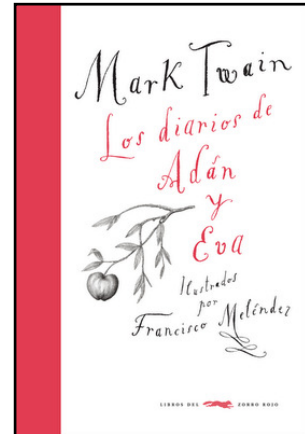
10º. Los diarios de Adán y Eva, Mark Twain

17 de marzo, 2011

Twain realiza un buen resumen del concepto de identidad.

Diarios de Adán y Eva de Mark Twain:

Con su ingenio y encanto habituales, Mark Twain, uno de los más grandes escritores de nuestro tiempo, presenta la historia del Jardín del Edén. He aquí los diarios de Adán, padre legendario, y Eva, madre de la raza humana. Las relaciones entre sexo femenino y masculino ¿han sido las mismas?



Responde a esta pregunta presentándonos a Adán importunado por la curiosidad de su compañera que, con naturaleza inquisitiva, practicidad y sagaz modo de ver lo que le rodea, pone nombre a lugares, seres, y animales del jardín. Eva 'descubre', el fuego o humo y sentimientos como amor, dolor, y belleza de las cosas... También, el amor y atracción hacia su gandul y a veces tosco compañero que no tiene más remedio que llegar a una conclusión: 'allí donde estaba ella, estaba el paraíso. Rememora el mito del paraíso o jardín del Edén utilizando humor, sarcasmo, inteligencia incisiva y sutiles toques de patetismo para mostrarnos las ancestrales debilidades y modos de ser de la naturaleza humana.

<p>Transcripción –“ Los Diarios de Adán y Eva” <i>((Prelectura- a partir de la cubierta y título))</i></p> <p>1.Inv.: ¿Conocéis Los Diarios de Adán y Eva?</p> <p>2.Zineb: sí</p> <p>3.Binta: no</p> <p>4.Aissatou: no</p> <p>5.Fátima: no</p> <p>6.Inv.: ¿De qué pensáis que va a tratar?</p> <p>7.Binta: de amor</p> <p>8.Zineb: Va a contarnos lo que les pasó</p> <p><i>((Conversación después de la lectura- fragmentada))</i> <i>((mirando las ilustraciones))</i></p> <p>9.Binta: qué pelos I no me gusta <i>((risas))</i></p> <p>10.Aissatou: me gusta la forma<i>((risas))</i></p> <p>11.Zineb: muy bonito</p> <p>12.Aissatou: es que es de amor</p> <p>13.Zineb: no es de amor I como conocía a Eva</p> <p>14.Aissatou: como conocía las cosas porque ella pone nombre a las cosas I a él eso le molestó I los hijos?</p> <p>15.Zineb: lo que no entiendo es cómo nacieron los hijos</p> <p>16.Inv.:¿Cuál sería vuestra hipótesis?</p> <p>17.Fátima: ¿quién es el padre de los hijos?</p> <p>18.Zineb: es Adán y Eva</p> <p>19.Aissatou: o sea que:: él es el padre</p> <p>20.Inv.: El escritor no lo dice de manera explícita</p> <p>21.Aissatou: los dos solos en el jardín</p> <p>22.Zineb: es muy fácil de entender</p> <p>23.Binta: me gusta mucho la manera de leerlo en voz alta</p> <p>24.Zineb: estos dibujos</p> <p>25.Inv.:¿Os ha recordado a algo?</p> <p>26.Zineb: Adán y Eva</p>	<p>2-5. Sólo una adolescente conocía la historia de Adán y Eva . Desconocimiento por la historia.</p> <p>6-7.Anticipaciones intuitivas sobre la temática.</p> <p>9-10.Miran la ilustración y comentan sus gustos. Confrontación de opiniones. No es necesario preguntar qué les ha gustado. Inician ellos la conversación. Interiorización del paradigma de lectura.</p> <p>11-13.Contraste ideas sobre el tema del libro.</p> <p>14.Resalta el hecho de “poner nombre a las cosas” como una de las partes que más le ha gustado.</p> <p>15-19.Necesitan seguir haciendo preguntas al texto para comprender el sentido.</p> <p>16 y 20.Se interviene formulando una pregunta para apuntalar el proceso de comprensión y ayudar a reformular inferencias.</p> <p>18.Interviene la alumna que conocía la historia para dar la respuesta correcta.</p> <p>22.Diferentes niveles de interacción con el texto en función de los conocimientos previos de los informantes.</p>
--	---

<p>27.Aissatou: es un diario I cuándo la catarata ¿qué comieron la manzana?</p> <p>28.Inv.:Utiliza una metáfora</p> <p>29.Aissatou:Ah:::</p>	<p>23.Expresa el gusto por la modalidad de lectura en voz alta</p> <p>27.Identifican la tipología textual. Siguen surgiendo preguntas para comprender el significado del texto.</p>
--	--

<p><i>((como es la última sesión se les pregunta por las lectura que más les han gustado, las que más recuerdan))</i></p> <p>30.Inv.: ¿De todas las lecturas que hemos realizado cuáles os han gustado mucho?</p> <p>31.Binta: dos I “Apolo y Dafne” y “El mancebo”</p> <p>32.Zineb: “Píramo y Tisbe” I “La mano negra”</p> <p>33.Aissatou: “Los Diarios de Adán y Eva” I “El gato negro”</p> <p>34.Inv.: ¿Os ha gustado escribir?</p> <p>35.Zineb: si el cuento me gusta sí I me gusta escribir</p> <p>36.Aissatou: SI:: cambiar el final III por ejemplo escribir el Diario de Caín</p> <p>37.Binta: me gusta escribir pero me cuestan algunas palabras</p>	<p>31-33.Respuestas sobre las lecturas que más les han gustado. Citan a los clásicos, el cuento popular, el cuento de miedo y Los Diarios de Adán y Eva. No aparecen títulos del itinerario de contraste.</p> <p>35.Expresan gusto por la escritura, cuando han tenido una experiencia satisfactorio con la lectura</p>
---	---

Escritura en el blog

Escrito por Aissatou, IES. Lucas Mallada.

A partir de la lectura de “Los diarios de Adán y Eva” de Mark Twain.

Los diarios de Adán y Eva.

Caín: El diario de Caín.

Cuando yo nací mi padre me comparaba con los animales que había en el paraíso. Él creyó que yo era un pez, pero a lo largo del tiempo vio que no me parezco a un pez. Después pensó que era un mono en la forma que andaba. Cuando vio que se decían algunas palabras y que me parezco más (a) él se quedó muy alucinado. (D)espués cuando llegó mi hermano Abel que tenía el pelo rojo, yo le enseñaba el paraíso. Lo llevaba al parque para que jugara con los animales. Al ser mayor, cuando cumplí 20 años me enamoré de una muchacha muy bonita llamada Ana. Ana era una chica guapísima y graciosa, le gustaba el paraíso. Se parecía un poco a mi madre, cuando llegó con mi padre que le gustaba poner cada cosa que veía en el paraíso un nombre. Me entusiasma su mirada y su cabello largo, liso como la seda, ella era la más liada que había visto lo mejor de todo ella me correspondían. Ahora vivo feliz con ella y mis padres.

Xingzi Chen

11-01-2010 IES Goya.

"La ~~ma~~ mujer mandona."

(Me ~~me~~ gusta el cuento. En el cuento el hombre
es ^{muy} ~~que~~ listo, ^{Empieza a mandar a} ~~en~~ ~~antes~~ la mujer mandona las cosas, solo
sabe ~~que~~ se quiere que cosa, que no quiere, nunca piensa el
hombre que quiere, pero ~~en~~ ~~el~~ el último de el cuento,
hombre se puede dice la mujer quitar la burra, ~~que~~
& El que listo. X)

Me gusta el cuento. En el cuento

El zapatero y el sasten

Hola soy Ying zi, ~~me~~ no me gusta
la cuenta "el ^{zapatero} ~~zapato~~ y el sasten", porque
no me gusta la cuenta de muerto, me
gusta la cuenta de gracioso, ~~por ejemplo~~
por ejemplo "Yo dos y tu uno".

10 de diciembre de 2009

Ying Zi: Chen

14-01-10.

me gusta en el ultimo el niño dice "No lo lleve ~~me~~ nada?"
porque los ~~niños~~ niños son franco, ~~ellos~~ ellos son ~~pens~~ solo pensar
y hablar. no tiene miedo, ~~pero~~ por eso. ellos son inteligentes. El
rey y ~~los~~ todos los gente son bonto, solo ~~saben~~ saben
~~esta~~ escucha los gentes.

"El traje nuevo"

me gusta los galgos son la tierra que se cuela
y corre, corre como si se hubiese levantado el
lomo de tierra que queda entre las suras
que hace el arado en las tierras...

por que ese galgo corre tierra ~~como~~ tambien
como galgo, y lejos ~~de~~ mirando como tiene
cinco galgos esta corriendo. me gusta dibujos
por que dibujos para prende las frases,
y yo no me gusta frases porque no
en tiernos.

~~se~~

yo no me gusta ese cuendo por que mujer muy ~~po~~ pobre
pero tambie nose puede pender a la hija. ~~El matado~~ la
~~ya~~ y primero hija ~~comp~~ tambien no puede abrir
la ~~habita~~ habitacion. El dice no puede abrir Ella no
Escucha abrir es habitacion y El matado la primero
hija y ~~se~~ despues El combrado segundo hija y segundo
hija tambien abrir habitacion y ~~muerto~~. El combra
~~tercero~~ hija. ese chica mucho listo. lo coje hanillo de negro
y habro habitacion mira un pozo tiene cuerbo y muy
mierdo y ~~cu~~ dese cion la habitacion. y mira una habitacion
tiene una chico muy guapo esta en cama y entra mira
~~cu~~ cuerbo tiene ~~un~~ un rio y no me gusta es chico muerto
y yo te gusta resurreccion.

Hemos leído y escrito sobre:

1.º "Yo dos y tú uno"

2.º "Juan el de la vaca"

3.º "El zapatero y el sastre"

4.º "El manecbo"

5.º "La mujer mandona"

6.º "El traje nuevo del emperador"

una
mujer
mala
y un
hombre
buena
por la
autoridad

hacerse el muerto

gingir y ladrón

¿Qué tiene en común

2.º "Juan el de la vaca" ✓

Me gustó cuando regaló al jefe de los ladrones,

y cuando Juan consiguió mucho dinero. Y

recuerdo el cuento de Los tres cerditos el final
cuando se abre el lobo y el capitol de los ladrones.
(3.º) "El zapatero y el sastre"

No me gustó nada porque el sastre es
muy avaricioso. Y me recuerdo a el cuento 2.º por gingir

4.º "El manecbo" ^{y los} ladrones

Me gustó mucho porque el manecbo ha
dado una lección muy fuerte a la
mujer y consiguió la autoridad de la
casa. y que sea tiene igualdad en la casa.

Ruihao Mu

2ºC

14-01-2020

El emperador.

1. ~~¿Qué te gustó~~

Me gustó el final porque es graciosa

2. no

3. Si, he leído en chino.

4. Me cambiaría el niño en una niña.

"La mujer mandona"

~~Me parece~~ Me he gustado el cuento, me gusta más cuando el mujer estaba ~~empe~~ empujando el burro y no me gusta cuando el hombre se mató al la burra. ~~El~~ El frase más me gusta es "Tú calla y no repliques". También es muy gracioso cuando el hombre conta el canción.

Una libelula es como un tornillo que vuela.

Es original y graciosa. Me ha gustado el dibujo y ~~el~~
~~estilo~~ el orden: He leído algunos libros como ~~el~~
greguerías
en chino.

22/09/2010

que

Soy Zineb KATIR tengo 17 años. Llegué a España en

2008 llevo 3 años en Lucas Mallada. Ahora

Estudio en 4^a de la ESO. soy de Marruecos.

① Lo que me gustó es :

los cuentos cuando se leen en voz alta y

las opiniones que nos hacemos cuando terminaremos
opiniones

el cuento.

② Lo que no me gusta es : cuando el cuento

termina sin significado o triste

③ Escuchar cuando ^{alguien} ~~al-~~ te cuenta el cuento

en voz alta y hablar sobre el cuento o libro

④ Mi ~~memoria~~ recuerdo es cuando mi abuelo

me contaba cuentos y la historia sobre Marruecos

o de otros países.

22, 09, 2010

Me llamo Massamba Seck soy de Senegal tengo 17 años.

Llegué en España el 13 noviembre 2009

Clase 4^a de ESO (2010/2011)

Grupo A

Instituto Lucas Mallada

→ En redacción del año pasado

1) Me gusta leer y después tener que hacer un comentario sobre lo que hemos leído; [ver las películas historias]

2) Lo que no me gusta: nada

3) Que te sorprende:

Leer las novelas en español

Hablar sobre las novelas o cuentos.

Comprender lo que lee

4) que te recuerdo

me recuerdo cuando ^{mi abuelo me} cuento la historia de la colonización.

soy de Senegal y tengo 21 años y nacido es 28/02/2002

Soy de Senegal y llegué en España el 13 de Noviembre de 2009
estudias en instituto Lucas Mallada curso 3º ESO Aula A
Estudio en

1º lo que me gusta es leer los cuentos al Royes de los árboles.
- contar historias del pasado.

2º lo que no me gusta es leer cuento de nos baja y no aprobar la 3º

3º Me sorprende mi primera día de clase con mi profesora que estabame de
leer los cuentos con muchos gusto con sus alumnos

4º Me recuerdo mi primera día que yo llegué en España y luego
y me llama mi familia porca de cir me que mi abuelo está
muerto es lo que yo recuerdo más

Anastasia Stolyar 3°C

08/01/2010

- * - lo que más me gustó del cuento es cuando los ladrones salen corriendo
- lo que no me gustó que los ladrones fueran tan ingenuos de creer que los muertos o fantasmas existen.

Me final

Los ladrones entran en la iglesia y atan ~~el~~ al ladrón y al sastre a la tumba. Los quieren matar. Sí, pero de repente oyen un ruido, no, son los policías.

Cogen a los presbiteros y salenuyendo de ahí.

Están en un campo, solos, a oscuras, mientras ven al sastre fue herido. Los ladrones no pueden con ellos y los dejan. Pasaron unas u horas el zapatero está preocupado por él, lo coge a escondidas y va hacia el pueblo. Todo pasó, están a salvo.

Cuando el zapatero va a ver al sastre este le dice "Gracias por ayudarme y no dejarme tirado", "te pido el real"

FAN

Carlos Embid

8 - Enero - 2010

Me a gustado mucho este cuento sobre
todo el final (ha sido lo mejor del cuento)

No me ha gustado que los ladrones huyan
porque si no se iban habria mas emocion.

Si tuviera que añadir un personaje añadiria
a la policia entrando a la iglesia y por
error se piensan que el zapatero y el raste eran
los ladrones. =)

Viernes, 8 de enero de 2010

Marcar Gil Jans

Me ha gustado el toque humorístico con que el autor juega con la situación y los personajes. Se aporta cierta gracia al cuento aunque el principio me ha resultado extraño junto con el desarrollo de este. La decisión que toma el zapatero de hacerse el muerto es un pase arriesgada. Antes de que se supiera que el zapatero hacía muerto de mentira, la decisión de morir me parecía mal; una pésima decisión cargada de pesimismo. El título, tras escucharlo de la boca de Virginia, me ha recordado un cuento del que me acuerdo. Se podría cambiar el final dirigiendo al mundo irreal de la resurrección con humor.

08-1-10

Me ha parecido una historia demasiado simple, como si la hubiera escrito un niño pequeño, no es una historia muy trabajada ni interesante. U hubiera sido mejor si la trama hubiera estado mejor planificada y fuera mas sutil e incluso que los ladrones no fueran tan incredulos.

Tambien hubiera estado mejor si el sastre le hubiera echo algo comico al cadaver, dandole asi un toque ~~humoristico~~ a la historia
humoristico

Alexander Ugalde 3º

Podria: o incluso la agenciación de ~~Soporman~~ Soporman

8.1.10 Alexandra Sofia Datuianu

✓

El cuento me ha gustado, pero no me ha llegado lo suficiente como para impresionarme. Pienso que ha sido debido a que el final era un poco aburrido ¿no?

Creo que el cuento me hubiera gustado más con otro final más original, más ficticio por ejemplo la aparición de un fantasma, y que de la bruma pasaran a la verdad. Pienso que eso le daría más vida al cuento aunque el personaje no existiera en la realidad.

valio @ unizar. es

Joel Noé VERA SC

EL CUENTO

3/1/10

✓

A mi me ha gustado a partir de la frase "me hago el muerto", y creo que el Sastre es un rata o que lo me ha gustado fuera o de los ladrones me gustaría que el final del cuento fuera que unos ladrones entrasen y no se porque aparecen las personas a los que zapatero les debía dinero y por pena los defiende y los ladrones se van. y zapatero les da a todos el dinero que debia y fue considerado el guerrero del pueblo.

ISMAIL EL MANDIL

08-01-2010

- Me ha gustado la parte final del cuento. Porque es el parte más divertida: "Cuando entran los ladrones y uno de ellos va a matar al zapatero con el cuchillo y el grito que hizo el zapatero."

- La parte que no me ha gustado es la primera parte al principio. Me parece aburrida.

- Mi cambio al final: "Entran los ladrones después de escucharlos hablando al zapatero y al otro y, se hacen como fantasmas para dar miedo al zapatero y al otro."

22/09/2010

que

Soy ZINEB KATIR tengo 17 años. Llegué a España en

2008 llevo 3 años en Lucas Mallada. Ahora

Estudio en 4^a de la ESO. soy de Marruecos.

① Lo que me gustó es :

los cuentos cuando se leen en voz alta y

las opiniones que nos hacemos cuando terminaremos
opiniones

el cuento.

② Lo que no me gusta es : cuando el cuento

termina sin significado o triste

③ Escuchar cuando ^{alguien} ~~al-~~ te cuenta el cuento

en voz alta y hablar sobre el cuento o libro

④ Mi ~~memoria~~ recuerdo es cuando mi abuelo

me contaba cuentos y la historia sobre Marruecos

o de otros países.

22, 09, 2010

Me llamo Massamba Seck soy de Senegal tengo 17 años.

Llegué en España el 13 noviembre 2009

Clase 4^a de ESO (2010/2011)

Grupo A

Instituto Lucas Mallada

→ En redacción del año pasado

1) Me gusta leer y después tener que hacer un comentario sobre lo que hemos leído; [ver las películas historias]

2) Lo que no me gusta: nada

3) Que te sorprende:

Leer las novelas en español

Hablar sobre las novelas o cuentos.

Comprender lo que lee

4) que te recuerdo

me recuerdo cuando ^{mi abuelo me} cuento la historia de la colonización.

soy de Senegal y tengo 21 años y nacido es 28/02/2002

Soy de Senegal y llegué ^A en España el 13 de Noviembre de 2009
estudias en instituto Lucas Mallada curso 3º ESO Aula A
Estudio ^{de}

1º lo que me gusta es leer los cuentos al Roy de los árboles.
- contar historias del pasado.

2º lo que no me gusta es leer cuento de nos baja y no aprobar la 3º

3º Me sorprende mi primera día de clase con mi profesora que estabame de
leer los cuentos con muchos gusto con sus alumnos

4º Me recuerdo mi primera día que yo llegué en España y luego
y me llama mi familia porca de cir me que mi abuelo está
muerto es lo que yo recuerdo más

Anastasia Stolyar 3°C

08/01/2010

- #
- lo que más me gustó del cuento es cuando los ladrones salen corriendo
 - lo que no me gustó que los ladrones fueran tan ingenuos de creer que los muertos o fantasmas existen.

Me final

Los ladrones entran en la iglesia y atan ~~el~~ al ladrón y al sastre a la tumba. Los quieren matar. Sí, pero de repente oyen un ruido, no, son los policías.

Cogen a los presbiteros y salenuyendo de ahí.

Estan en un campo, solos, a oscuras, mientras ven al sastre fue herido. Los ladrones no pueden con ellos y los dejan. Pasaron unas u horas el zapatero está preocupado por él, lo coge a escondidas y va hacia el pueblo. Todo paso, estan a salvo.

Cuando el zapatero va a ver al sastre este le dice "Gracias por ayudarme y no dejarme tirado", "te pendo el real"

F.A.

Carlos Embid

8 - Enero - 2010

Me a gustado mucho este cuento sobre
todo el final (ha sido lo mejor del cuento)
No me ha gustado que los ladrones huyan
porque si no se iban habria mas emocion.
Si tuviera que añadir un personaje añadiria
a la policia entrando a la iglesia y por
error se piensan que el zapatero y el raste eran
los ladrones. =)

Viernes, 8 de enero de 2010

Marcar Gil Jans

Me ha gustado el toque humorístico con que el autor juega con la situación y los personajes. Se aporta cierta gracia al cuento aunque el principio me ha resultado extraño junto con el desarrollo de este. La decisión que toma el zapatero de hacerse el muerto es un pase arriesgada. Antes de que se supiera que el zapatero hacía muerto de mentira, la decisión de morir me parecía mal; una pésima decisión cargada de pesimismo. El título, tras escucharlo de la boca de Virginia, me ha recordado un cuento del que me acuerdo. Se podría cambiar el final dirigiendo al mundo irreal de la resurrección con humor.

08-1-10

Me ha parecido una historia demasiado simple, como si la hubiera escrito un niño pequeño, no es una historia muy trabajada ni interesante. U hubiera sido mejor si la trama hubiera estado mejor planificada y fuera mas sutil e incluso que los ladrones no fueran tan incredulos.

Tambien hubiera estado mejor si el sastre le hubiera echo algo comico al cadaver, dandole asi un toque ~~humoristico~~ a la historia
humoristico

Alexander Ugalde 3º

Podria: o incluso la agenciación de ~~Soporman~~ Soporman

8.1.10

Alexandra Sofia Orlanovic

✓

El cuento me ha gustado, pero no me ha llegado lo suficiente como para impresionarme. Pienso que ha sido debido a que el final era un poco aburrido ¿no?

Creo que el cuento me hubiera gustado más con otro final más original, más ficticio por ejemplo la aparición de un fantasma y que de la broma pasaran a la verdad. Pienso que eso le daría más vida al cuento aunque el personaje no existiera en la realidad.

EL CUENTO

3/1/10

✓

A mi me ha gustado a partir de la frase "me hago el muerto", y creo que el Sastre es un rata 6 que no me ha gustado a sido 6 de los ladrones me gustaría que el final del cuento fuera que unos ladrones entrasen y no se porque aparecen las personas a los que Zapatero les debía dinero y por pena les defiende y los ladrones se van. Y Zapatero les da a todos el dinero que debía y fue considerado el generoso del pueblo.

ISMAIL EL MANDEL

08-01-2010

- Me ha gustado la parte final del cuento. Porque es el parte más divertida: "Cuando entraron los ladrones y uno de ellos va a matar al zapatero con el cuchillo y el grito que hizo el zapatero."
- La parte que no me ha gustado es la primera parte al principio. Me parece aburrida.

- Mi cambio al final: "Entrar los ladrones después de escucharlos hablando al zapatero y al otro y, se hacen como fantasmas para dar miedo al zapatero y al otro".

Hemos leído y escrito sobre:

1° - "Yo dos y tú uno"

2° - "Juan el de la vaca"

3° - "El zapatero y el sastre"

4° - "El marcebo"

5° - "La mujer no mandona"

6° - "El traje nuevo"

¿Porque? ¿Que tienen en común?

* "yo dos y tú uno" y "El zapatero y el sastre": En los dos cuentos aparece el tema de "hacerse el muerto" para engañar al pueblo.

* "yo dos y tú uno", "El marcebo", "La mujer mandona" } Tratan el tema de la autoridad.
un hombre y una mujer luchan por el poder.

2° - "Juan el de la vaca". ✓

Me gusta el cuento, porque el cuento muy graboso y más Juan muy listo. Primero ~~fige~~ finge, la mujer, segundo finge el médico, tercero coger los dineros, ^{ser} ~~ult~~ último los ladrón ~~se~~ fue fuera ais.

3° - "El zapatero y el sastre"

El ~~yo~~ ^{no me} ~~es~~ muy gusta ~~el~~ cuento, porque el zapatero ~~es~~ (porque ~~una moderna~~ ~~turnbarse en el suelo~~) parece ~~muet~~ muerto. pero en el último ~~iguales~~ forma forma igualdad, ~~tien~~ obtener muchos dineros.

4° - "La mano negra"

No me gusta ~~la~~ cuento, ~~per~~ ~~for~~ porque. muetex muchas personas, en el pozo ~~hay~~ no es el agua, es sangre, ... pero me perso cambio final. cambio un final feliz.

~~las personas~~ En el ~~am~~ final las personas resurrecciones, El gigante ~~perde~~ cambiar ~~con~~ una persona normal.

El casar con tercera hija; ~~los~~ después, los dos producen los hijos, la vida felicidad.

14/1/2010

Ahmed

El hijo nuevo del
emperador

Me gusta las telas de colores y con dibujos.

No me gusta los ladrones porque son malos.

La primera vez que yo escuché el cuento.

~~Yo~~ Yo no cambio nada de este cuento.

Apolo y Dafne

Me gusta este cuento porque es una historia ~~para~~
para saber las cosas que ~~puede~~ puede pasar ~~las~~
personas también es una historia de amor.

Apolo ^{es un dios} ~~es un dios~~ muy inteligente. ~~ya~~ ~~ya~~ ~~ya~~ mataron el dragón
al que todos quieren ~~Apolo~~.

Padres de Dafne quieren que Dafne case pero Dafne no quiere,
le gusta ser virgen. Dafne ~~está~~ enamorada y ~~está~~ ~~está~~

quiere vivir feliz con su familia

Hemos leído y escrito sobre

1º "yo dos y tú uno"

2º "Juan el de la vaca"

3º "el Zapatero y el sastre"

4º "el mancebo"

5º "la mujer ~~mandona~~ mandona"

6º "el traje nuevo"

"yo dos y tú uno" y el Zapatero y el sastre. En los dos cuentos aparece el tema de hacerse el muerto para engañar al pueblo

"yo dos y tú uno"

"el mancebo"

"la mujer mandona"

Tratan el tema de la autoridad en el matrimonio. Un hombre y una mujer luchan por el poder

El Zapatero y el sastre no me gusta el principio pero me gusta al final del cuento porque el Zapatero tiene dinero para vivir feliz con su hijo. Me acuerdo al cuento de Juan de la vaca.

Silvestre es un chico que su abuelo le ~~gusta~~^{quiere} mucho, pero Silvestre quiere a las mujeres y no le gusta trabajar.

Yo creo que Silvestre es de esta manera ~~porque~~ a causa de que su abuelo ^{que} le ha dado todo lo que Silvestre quería. No me gusta Silvestre porque se comporta con Isaura muy mal y después se casa con otra chica.

Finalmente me gusta este cuento para escuchar.

11/1/2010
Instituto
Goya

AHMED

la mujer mandona ✓

No

Me gusta este cuento porque la mujer mandona
trata mal
a sus maridos ~~se mataron~~

sus tres maridos se mataron de miedo porque
la mujer ~~se dirigieron~~ se dirigieron muy mal.

la mujer mandona trata el tema de la autoridad en el
matrimonio. un hombre y una mujer luchan por el poder.
el tema de la igualdad.

Yo dos y tú uno

Youness y ahmed i.e.s goya

Megusta ese cuento porque es muy bueno y gracioso y tiene mucha resaca y yo digo que hay que comer medio para el hombre y medio para mujer para que no pelean siempre youness.

me gusta ese tema es muy bueno para hablar con su amor cosas de huevo su mujer dice yo dos y tú uno me gusta mucho porque es muy importante cosas de huevo ahmed

2. Juan es muy listo y ~~violeto~~. siempre va a casa de ladron. ~~pegase~~ se pega el ladron. el ladron es loco. por que no defensa y ataca vuelve.

3. ^{El} sastre es muy egoista por una ~~cosa~~ ~~euro~~/real
se ~~disfrutó~~ ^{se hizo el} muerto y zapato quiere coger
el los dinero va a coger su dinero en iglesia
~~los ladrones apuden los dinero y le cortan el cadavre de sastre~~
~~este cuento es muy interesante~~
~~los ladrones se asustado van a huir.~~
~~este cuento~~

A. una mujer muy mala casarse con un hombre.
le encuentro su esposa es muy mala más que
el mujer y se escucha a hombre.

2080

No me gusta este cuento (de hombre) por qué este hombre
es ^{con la} muy malo ^{con la} mujer ~~tiene una hija~~ ^{la deja} embarazada. ~~pero~~

A este hombre le gustan otras mujeres ~~que sea casado con otra mujer.~~

(A) Este hombre obliga ~~este~~ ^{a la} mujer a abortar ~~sus sus~~ ^a ~~los~~ ^a bebés.

esto es muy malo. Este hombre ~~necesita~~ ^{ser} responsable con
este embarazado. ~~no obliga este mujer hace aborto.~~ Este

hombre ~~actúa~~ ^{actúa} ~~actúa~~ ^{actúa} muy mal. ~~se~~ ^{se} necesita cuidar este
embarazado. ~~no~~ ^{deja} triste mujer. ~~[posible, este cuento de~~
~~exito es muy bueno]~~ ^{a la}

El final ^{es} muy triste.

El cumple muertes

me gusta este cuento. porque ~~cree~~ ^{que} nosotros podemos
~~sub~~ cambiar nuestros destinos propios. ~~los destinos que no~~
~~puede controlarla a otra gente.~~ el destino propio que no
deber dejar controlarla por otro.

DAVID VELA

Bestias de greguerías
Ramon Gomez de la serna

Los gatos se beben la leche de la luna en los platos de las
teja y El gato deslumbrado al raton con sus ojos de luz
como los faros del automovil al conejo.

me gusta este dos de greguerías por que los gatos
son muy listos, guárdela y graciosa. la gato le
gusta beber los leches. pero la luna de color que igual
la leche. va a prueba luna. se deja por teja.

Nombre: wei pei

11 de 1 de 2010

IES GOYA

me gusta este cuento por que este cuento muy gracioso y
mujer es muy mandona. me gusta ^① cuento de ultimo. mujer
se tirale labor de toro ^{burro} es muy divertida y su esposa
es muy violento y listo por que su esposa controla
sus esposas y no lo que quieses de sus esposas.

① final de cuento.

me gusta niño porque niño muy seriedad. No te mentira por
los ladrones. no me gusta emperador. emperador como una tonto.
emperador creer los ladrones. No lleva nada zofas. y este cuento
es normal. de me pienso este cuento es muy bien. No necesita
para cambiar.

wei pei

14 de ENERO DE 2010.

[illegible]

T. N. S. GOYA.

YOUNESS.

11.7.2010

La mujer mandone

~~me gusta~~

me gusta cambiar el final por otro como: en el final gana la mujer y para
ganar tiene que matarlo, y tambien me gusta la cancion del hombre lo canto
al final porque ha ganado la mujer.



me gusta cambiar el final por otro como: en el final gana
la mujer y para ganar tiene que matar al hombre, y tambien me
gusta la cancion del hombre lo canto en el final porque ha ganado
la mujer.

en solista le yoness a todo el mundo

Yo cambio el chico por ~~un~~ una chica con su
perro y en Tambien que la chica fue a vivir con el majadero.
Pero me gusta el cuento mucho porque he visto antes.

17.1.10. YOUNG ES MI PA DM;

El Trate Nueva...

Piramo y Tisbe: A continuación.

1/2/21

*que hubiera pasado si Tisbe y piramo no se hubieran muertos *

Libro 1/2/21

¿Aquí comienza la historia?

14/05/10

Piramo y Tisbe le cuentan su historia de amor a su hija, de lo que hicieron sus padres con ellos, en aquella noche se decidieron a escaparse juntos, lejos del pueblo, se fueron a vivir juntos, apesar de todo tenían miedo, pero se decían entre ellos dos, que estaban hechos de uno al otro, y que nadie les van a prohibir estar juntos, ni sus padres ni nadie. esto les tranquilizaban al pensar que estaban apoyado del uno al otro en todos los momentos, aunque a veces les dominaban el temor. Allí en un pueblo vivían los dos muy felices, pero siempre Tisbe se preocupaba de su padre, y Piramo tambien, querían volver, pero les daban miedo de volver, Tisbe decía a piramo, y si volvemos igual ya habrán cambiado y aceptaran nuestra relación, le respondia piramo no dices que no volveremos pero en estos momentos no podemos irnos, porque estoy trabajando y tu estas embarazada necesitamos más tiempo, a que todo esto quede atrás, vale, le respondia Tisbe con cara triste, pero en instante se ponía a pensar, lo que dijo piramo, se decía asimismo, y si piramo tiene tiene razón, y si aun no han cambiado y que no acepten nuestra relación de «Amor», allí despues de meses tendrían una hija preciosa a la que posterior como nombre «Tisbe» igual que su madre, les enseñaban a su hija el juego que jugaban cuando eran niños, decía piramo yo jugaba haciendo calculo y la a la vez dibujando un palo en la tierra, y yo decía Tisbe jugaba con Treinta y dos leones y veinte antilopes igual a treinta y dos leones con la panza llena, y se ponían a reír los dos junto a su hija. Despues de dos años decidieron a volver en sus casas bueno en sus «antiguas casas» era un sábado sus padres no trabajaban, se fueron separando cada uno por su casa Tisbe se fue andando por su casa pensando y si no me abren la puerta, y si no quieren verme, pensando esto por el camino hasta que llego en su casa toco el timbre, su padre lo abrió al abrir la puerta, su padre grito Tisbe has vuelto hija mia, como te había echado de menos, abrazandola, y respondió Tisbe igualmente padre le había echado de menos, y así tambien piramo cuando iba camino por su casa pensando lo mismo ~~que Tisbe~~, que decía Tisbe.

Apolo y DAFNE

SURIR AL 20

14/05/20

REVISAR con ZUER

- Este historia trata de amor pero no me gusta porque el final es muy triste!

- ~~Apolo no tenía~~

me gusta el principio cuando Apolo

fue a matar al gigante pero Apolo hizo muy mal con el dios del

Amor. así porque no tiene que facteliam de los demás por el mal que hizo

Dafne perdió su vida como una persona. Apolo la frase que más

me gusta es "si no quieres ser mi esposa serás mi árbol" / Laurel "

- Dafne me recuerda en mí misma porque soy así como ella.

ZINGB KATAR

Este historia me recuerda cuando los ~~chicos~~ chicos persiguen a las chicas

- Si no hubieran muertos

ZIMBA C

- Piramo y Tisbe

Kadiatu

- Cuando fueron en aquella ^{albol} ~~busque~~ ^{busque} para juntarse Piramo y Tisbe fueron muy lejos del pueblo y así pudieron vivir juntos. ^{se casaron} ~~han casados~~ ^{se casaron} y tuvieron una hija y luego coluvieron los dos con su hija y los padres no ~~podieron~~ ^{podieron} hacer nada porque la hija no tiene ^{ni la} la culpa. ^{Así} ~~te han~~ ^{Así} pudieron perdonar a sus hijos y vivir juntos para siempre y desear que esto ~~lo~~ ^{lo} que le pasan. no pasa a su hija en el futuro.

22/01/2010

- Nombre Aissatou
- Apellido Diallo
- Edad 17 años
- Lugar de nacimiento - Senegal
- ¿cuántos años llevas aquí? tres años llegue en español en 2008
- Nivel A2 → A2 / B1
- 4º de la ESO (curso 2010 / 2011 → repitidos)

* En relación al su pasado:

- ① ¿qué te gustó? tener la oportunidad de opinar sobre un libro, y también la escritura
- ② ¿qué no te gustó? como terminaba algunos libros el final, por ejemplo el de Piramo y Tisbe
- ③ ¿qué te sorprendió? me sorprendió ~~la~~ escuchar cuando alguien lee en (v) voz alta, poder comprender lo que lee
- ④ ¿a qué te acordó? me recuerdo cuando mi abuela me contaba cuentos en su tiempo de adolescente.

(de)

EL GATO NEGRO

Me gusta el cuento por que se trata de miedo y a mi eso cuentos me gustan, pero hay algunas parte que no me gustaron en nada, como pegaba a su mujer y como maltrataba los animales,, a eso no me gusta en nada, y tambien en la forma como lo creian estaba bien y facil de entender, me gustaria que hiciera esas cuentas mas menudo, por que me recuerda a una peli que vi, pero en la peli el final no moria su mujer si no él.

CP Tunes

Me gusta la historia por que trata de un
Sentimiento entre los dos hermanos: Por que
cuando su hermano entro' en el túnel la podria
dejar en el túnel sin buscarlo y volvió la chica
a su casa y a pesar de todo la chica ha entrado
para buscar su hermano. Cuando se encuentro'
dijo, yo sabia que vas a venir.

Les enfants sont à l'école, moi
moi j'ai à Dakar pour visiter mes amis
J'ai la nostalgie de voir les. Après tout sa
Je j'ai un mois quinze jours au New York
pour rendre visite

el verbo ir

ellos

~~Quieren~~

Quieren

EL TUNEL

Alberto Dicillo

➔ Este cuento me acordaba a mi hermano y yo, cuando eramos niños, nos peleábamos y discutíamos mucho pero ya no mucho, del cuento me gusta las imágenes mas que las otras que vi. El cuento me parece agradable como lo cuentan, la verdad es que me gusta.

La Historia de ANTHONY BROWNE, me parece agradable como lo cuenta, el autor, y También como lo cuenta a través de las imágenes. es un sensación muy bonita para mi, que otras que he leído como el Leon cándida. eso no me gusta en nada, pero este cuento ~~se~~ me parece a la película de aquel país de las maravillas, por que lo cuenta a través de un tunel, como le gustaba reconciliarse con su hermano, y es me gusta, por que ~~yo~~ yo también era así con mi hermano, pero nosotros aun seguimos peleando de vez en cuando. no mucho.

Bin ta seck

- Me gusta la forma de leerlo de voz alta y como se cuenta la historia.
- Me recuerda mis dos hermanos que se peleaban siempre.
- Se piensa que es normal que los hermanos se comporten así porque es un tiempo que va pasar.
- puede ser un sueño o una realidad

- El Túnel

este cuento me parece agradable lo que me gusta es la ~~manera~~ manera de contarla porque es fácil de ~~ent~~ entenderla.

este cuento me recuerda en Alicia en país de maravillas. ~~me~~ me parece ~~agradable~~ bien esto hay en realidad hay hermanas que no llevan bien con sus hermanas. ~~mi~~ ~~reserva~~ ~~para~~ ~~la~~ ~~gente~~ ~~que~~ ~~no~~ ~~se~~ ~~ha~~ ~~hecho~~

El Túnel del Matthew Brown.

- para mi este cuento me parece agradable y la manera de contarla es fácil de entender también me gusta las imágenes porque nos presenta los hermanos. la manera de este cuento me parece que los dos hermanos ~~estaban~~ ~~sonando~~ ~~estaban~~ ~~sonando~~ este cuento ~~me~~ ~~motiva~~ ~~me~~ ~~resulta~~ a escribir además me recuerda el cuento de Alicia en país de las maravillas que ella también entra en un túnel. pero este cuento nos habla de dos hermanos

"PERDIDA EN EL BOSQUE" continuación

Zineb,

- ⇒ Cuando fueron al campo la cucharilla (la) hija de la cuchara le dijo a su madre que quería dar un paseo por el bosque. Cuando llegó la hora de volver con las cucharas, los cuchillos, los tenedores, los mejillones etc. no sabía que camino coger para volver. En tonces se encontró con un león grande y hambriento, que le dio miedo pero la cucharilla (estaba) templando le preguntó, como podía llegar a una casa y le indicó (en) una casa que estaba por allí. ^{pero} por el mal (que iba el) león, ^{le} Indico, la pobre cucharilla (a) una casa ^{timbrosa} de una mujer vieja que tenía una escoba. Así ^{tenebrosa} fue, estaba muy cansada hasta que no podía ni moverse y ^{to} llamó a la puerta. Cuando la vieja abrió la puerta no encontró a nadie (^{solo} si no) había una cucharilla, cogió la cucharilla y la puso en el cajón. En aquel cajón había cuchillos socios no podían ni moverse cada una se quejaba de la vieja. Cuando la vieja abrió el cajón todos gritaban "no, no, no - con un voz de miedo". la cucharilla preguntó porque estais así, porque ~~tenia~~ ^{tenéis} miedo? ^{uno} le respondió: "La dueña de esta casa es muy mala nos pone a trabajar todos los días sin darnos descanso y además tiene una escoba que siempre nos pega".
- ¿y tú cucharilla porque estas aquí?
- le respondió: "el león me indicó (a) este camino porque estuve perdida en el bosque y no se como (puedo) volver con mi familia. ^{Sabia} le respondió el tenedor"
- nunca hija podrás salir de aquí. aquí es el infierno, nada más que el infierno.

= La cucharilla tenía miedo, (el) el día siguiente se ^{le} ^{encuentro} con un cuchillo de ^{edad} ^{que} era muy listo y le dijo por la culpa del león estabais todos aquí ^{tenemos} ^{que} salir de aquí porque aquí hay

- Si no hubieran muertos

ZEMGB C

- Piramo y Tisbe

Kadiatu

- Cuando fueron en aquella ^{albol} ~~busque~~ para juntarse Piramo y Tisbe fueron muy lejos del pueblo y así pudieron vivir juntos. ^{se casaron} ~~han casados~~ ~~galle~~ y tuvieron una hija y luego coluvieron los dos con su hija y los padres no pudieron hacer nada porque la hija no tiene la culpa. ^{ni/a} Así ~~le han~~ pudieron perdonar sus hijos y vivir juntos para siempre y desear que esto ~~le~~ que le pasan. no pasa a su hija en el futuro.

22/09/2010

que

Soy ZINEB KATIB tengo 17 años. Llegué a España en 2008 llevo 3 años en Lucas Mallada. Ahora Estudio en 4^a de la ESO. soy de Marruecos.

① Lo que me gustó es :

los cuentos cuando se leen en voz alta y

las opiniones que nos hacemos cuando terminaremos
opiniones

el cuento.

② Lo que no me gusta es : cuando el cuento termina sin significado o triste

③ Escuchar cuando ^{alguien} ~~al-~~ se cuenta el cuento

en voz alta y hablan sobre el cuento o libro

④ Mi ~~memoria~~ recuerdo en cuando mi abuelo

me contaba cuentos y la historia sobre Marruecos

o de otros países.

22, 09, 2010

Me llamo Nassamba Seck soy de Senegal tengo 17 años.

Alegre en España el 13 noviembre 2009

Clase 4^a de ESO (2010/2011)

Grupo A

Instituto Lucas Mallada

1) En redacción del año pasado

2) Me gusta leer y después tener que hacer un comentario sobre lo que hemos leído; [ver las películas historias]

3) Lo que no me gusta: nada

4) Que te sorprende:

Leer las novelas en español

Y hablar sobre las novelas o cuentos.

5) Comprender lo que lee

6) que te recuerdo

me recuerdo cuando ^{mi abuelo me} cuento la historia de la colonización!

22-09-2010

Soy BinTa tengo 15 años y ^{naci} nacido el 18/05/95.

Soy de Senegal y ^Allegué en España el 13 de Noviembre de 2009
estudio en instituto Lucas Mallada curso 3º ESO Aula A.

~~El~~ ~~trío~~ ~~el~~

1º lo que me gusta es leer los cuentos al bajo de los árboles.

- contar historias del pasado.

2º lo que no me gusta es leer cuento de los bajos y no aprobar la 3º

3º Me sorprende mi primera día de clase con mi profesora que estabame de leer los cuentos con muchos gusto con sus alumnos.

4º Me recuerdo mi primera día que yo llegé en España y llego

y me llama mi familia para decir me que mi abuelo está muerto es lo que yo recuerdo mas.

NIVEL 1 DEL ANALISIS DESCRIPTIVO INDUCTIVO

Nivel 1 del análisis: descriptivo inductivo

El análisis cualitativo es un proceso relativamente sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación, que nos proporciona explicaciones sobre el único fenómeno de interés. (McMillan y Schumacher, 2005: 479)

Una característica de la mayor parte de las investigaciones cualitativas es una presentación narrativa de los datos y la diversidad de representaciones visuales de los datos. Los datos se presentan como citas del lenguaje de los participantes, mencionando las notas de campo y las transcripciones de las entrevistas como fuentes. (McMillan y Schumacher, 2005: 509)

En este anexo se presenta el primer nivel de análisis de los datos obtenidos a partir de las estrategias cualitativas utilizadas: observación participante, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios abiertos, y las producciones escritas de los alumnos objeto de estudio en el blog de la investigación. Aunque el procedimiento de recogida de la información y el proceso de análisis ha sido ya expuesto en el capítulo 5 en el apartado de metodología; se podría sistematizar en los niveles que se refieren:

1º.- Selección de segmentos y análisis descriptivo-inductivo del trabajo de campo. Este análisis se ha realizado a partir del modelo aportado por Cambra (2003: 110) desde la etnografía en el que el foco de interés se centra en los participantes, en sus representaciones y en cómo crean contextos significativos. De este modo, el proceso inductivo conlleva una síntesis descriptiva de los datos con el fin de facilitar una lectura de la información recogida a modo de reconstrucción sin una categoría a

priori. En lo que se refiere al tratamiento de las transcripciones hemos seguido también las orientaciones de Cambra (2003) en relación a la división del corpus grabado en “segmentos”, por lo que hemos identificado – desde los constructos teóricos de Mendoza (2004) sobre las fases del proceso de recepción- segmentos o respuestas antes de la lectura, fase de prelectura; durante el proceso de lectura, y en la discusión literaria en grupo. Este análisis lo hemos presentado en una tabla con dos columnas: la primera columna (columna a la izquierda) corresponde a la transcripción de la grabación de la sesión en audio, y la segunda (columna a la derecha) al análisis de las respuestas de los informantes ante el itinerario textual.

Por otra parte, a este nivel corresponden las entrevistas semiestructuras y cuestionarios abiertos realizados a los informantes en dos momentos de la investigación: al inicio y al final del trabajo de campo. Asimismo, tratamos las producciones escritas de los informantes en el blog de la tesis.

Teniendo en cuenta las indicaciones de Mendoza (2011) en relación a la necesidad de establecer categorías y triangular la información obtenida para comprender la cuestión de estudio, los resultados obtenidos nos han conducido a los siguientes niveles que se abordan en el capítulo 7 de este trabajo:

2º Nivel: Organización de los datos en categorías y propuesta de un marco conceptual para analizar las respuestas de los informantes inmigrantes.

3º Nivel: Interpretación y aplicación de categorías en el marco de la investigación.

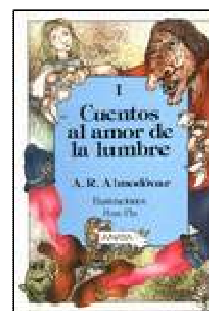
1.- Análisis de las respuestas lectoras orales en la discusión literaria

1.1.1.- Respuestas de los grupos de lectura a la primera fase del itinerario

Con el propósito de ofrecer un análisis global y descriptivo que facilite su lectura y para ser coherentes con los objetivos de la investigación, hemos decidido organizar este apartado a partir de las respuestas lectoras de los grupos (IES Ramón y Cajal, IES Goya e IES Lucas Mallada) al itinerario propuesto siguiendo el orden de lectura del corpus. Para ello, se han seleccionado –a modo de muestra- algunas de las secuencias o segmentos de las transcripciones que emergen datos de interés para el estudio. Por otra parte, los anexos que se adjuntan al estudio conforman el trabajo de campo realizado en cada uno de los escenarios, así se incluyen por sesiones las notas de campo, las transcripciones de las conversaciones, el análisis de las respuestas y los escritos producidos en el blog.

- *Respuestas de los informantes inmigrantes al cuento de costumbres*

Seleccionamos: “Yo dos y tú uno”, “Juan el de la vaca” y “El zapatero y el sastre” de Rodríguez Almodóvar (1983), *Cuentos al amor de la lumbre*.



A partir de las notas de campo recogidas después de la lectura de “Yo dos y tú uno” con el grupo del IES Ramón y Cajal, los informantes inmigrantes respondieron con sonrisas cuando se les preguntó si les había gustado el cuento. Después, a partir del tema del texto, iniciaron la conversación dos informantes,

uno de origen marroquí y otro rumano, exponiendo sus opiniones sobre la igualdad entre hombres y mujeres, defendiendo la figura de autoridad del hombre e identificándose con el arquetipo masculino del cuento. A esta intervención respondió una alumna de Marruecos con un “no” rotundo. Durante los siguientes minutos discutieron sobre este tema en el que los chicos se situaron en un patrón cultural tradicional, mientras que las chicas se oponían y lo cuestionaban. Así, el debate se fue orientando hacia la búsqueda de soluciones sobre el conflicto generado entre los personajes del cuento, de tal manera que parece que la relación por los personajes arquetipos les resultaba lo más significativo. Respuestas similares se dieron en el grupo del IES Goya después de la lectura:

Transcripción - “Yo dos y tú uno”	Análisis descriptivo - inductivo
<p>1. Yara (chica): A mí me gustó lo de <i>Yo dos y tú uno</i>, es muy</p> <p>2. Inv: ¿es muy?</p> <p>3. A1: ah xx que da risas</p> <p>4. Inv.: cómico, muy cómico</p> <p>5. Yara: sí</p> <p>6. María: A mí me gustó cuando ha salido gritando y ha dicho que él se come los tres huevos. Cuando ha dicho que se come los tres huevos.</p> <p>7. Inv: y ¿te parece bien que el hombre se coma tres huevos?</p> <p>8. Youness: A mí me parece que no.</p> <p>9. Ahmed: No</p> <p>10. Inv: ¿En qué sentido?</p> <p>11. Youness: Porque puede comer ella uno y medio y el hombre también uno y medio. Tiene que ser igual en todo ((pausa)) los maridos</p> <p>12. Inv: ¿Igual en todo el hombre y la mujer?</p> <p>13. Ahmed: Sí</p> <p>14. Youness: Sí, sí</p> <p>IES Goya (Zaragoza)</p>	<p>1. Apropiación de la frase “Yo dos y tú uno” provoca risas. La comicidad de la situación provoca risas.</p> <p>2. Son capaces de interpretar el humor.</p> <p>Responden al texto buscando soluciones al conflicto de los arquetipos.</p> <p>El humor del cuento popular.</p> <p>8. El tema del cuento les lleva a cuestionar patrones culturales. Así, discuten sobre la igualdad en el matrimonio. Diferencias de posturas y actitudes entre chicos y chicas. Dotan de sentido al texto desde la confrontación de modelos culturales.</p> <p>Respuestas culturales y emocionales.</p>

El cuento, pues, provocó risas en los adolescentes inmigrantes, y les ofreció imágenes para conversar sobre temas que les preocupan como la autoridad en el matrimonio y la igualdad entre hombres y mujeres. En la misma línea, se percibe cómo los arquetipos narrativos les llevaron a conversar sobre sus culturas de origen a los alumnos del IES Lucas Mallada y expresan su gusto por la frase “Yo dos y tú uno”:

Transcripción - “Yo dos y tú uno”	Análisis descriptivo - inductivo
<p><i>((Después de la lectura))</i></p> <p>1.Inv. ¿Qué os ha gustado de “Yo dos y tú uno”?</p> <p>2.Zineb: a mí me gusta <i>((risas))</i> eso del hombre que dice “Yo dos y tú uno”.</p> <p>3.Aissatou: a mí no me gusta porque tenía que tener el hombre uno y la mujer otro (...) el hombre no tenía que tener dos (...) tenían que compartir los tres huevos</p> <p>4.Zineb: tenían que comer igual</p> <p>5.Inv. pero el marido es la autoridad</p> <p>6.Aissatou: porque se cree más inteligente</p> <p>7.Zineb: ahora el hombre es igual que la mujer</p> <p>8.Inv. ¿También en vuestros países?</p> <p>9.Aissatou: En Senegal a veces algunos se creen más superiores a sus mujeres</p> <p>10.Inv. ¿Es gracioso este cuento?</p> <p>11.Zineb. Sí se hace el muerto por tres huevos</p> <p>12.Aissatou: propongo cambiar el final que cada uno un huevo y mitad.</p> <p>13.Zineb: no</p> <p>14.Inv. ¿Os ha recordado a algo?</p> <p>Todas: nunca hemos leído un cuento así.</p> <p>IES Lucas Mallada (Huesca)</p>	<p>2. Gusto por el lenguaje y apropiación del enunciado.</p> <p>3. Tema de la igualdad en el matrimonio El conflicto entre los personajes les provoca discutir sobre la autoridad en el matrimonio. Reconocen en el texto temas que les preocupan. Los personajes arquetípicos se caracterizan por sus acciones.</p> <p>9.La concepción tradicional del hombre superior a la mujer en sus culturas de origen.</p> <p>11.Resaltan la comicidad del cuento en relación a la transgresión: “Hacerse el muerto”. Transgresión del orden establecido provoca risas en el grupo.</p> <p>14.No pueden relacionar en su intertexto este cuento con otros leídos.</p>

En el caso de “Juan el de la vaca”, la construcción narrativa del personaje: sus cualidades y acciones, junto con la clave del humor fueron los ejes temáticos en las respuestas:

Transcripción - “Juan el de la Vaca” <i>((Después de la lectura))</i>	Análisis descriptivo - inductivo
<p>1.Inv.: ¿Qué os ha parecido “Juan el de la Vaca”?</p> <p>2.Ruihao: Muy listo</p> <p>3.Inv.: Muy listo “Juan el de la Vaca”, ¿cómo se comporta?</p> <p>4.Ruihao: porque tiene la manera de ganar, de coger los dineros del ladrón y que se mata al capitán.</p> <p>5.Inv.: Y ¿Os ha gustado?</p> <p>6.Todos: Sí</p> <p>7.Inv.: ¿Qué te ha gustado del cuento, Ana María?</p> <p>8.Ana María: El cuento</p> <p>9.Inv. Youness, ¿qué te ha gustado?</p> <p>10.Youness: Es muy gracioso y Juan es muy listo. Y los ladrones son que no vale la Vaca y creen que es tonto o algo así. Al final ha robado todo el dinero y ya está.</p> <p>IES. Goya (Zaragoza)</p>	<p>1.Les gusta el <i>arquetipo de personaje</i>. La conversación gira sobre sus acciones.</p> <p>4.Resalta las acciones del personaje</p> <p>10.Gusta la comicidad del cuento y las cualidades del personaje</p>

El título de este cuento activó el intertexto de uno de los alumnos que lo relacionó con “Juan el Oso” y decidió contarlo en el círculo de lectura. Por otra parte, el final de “Juan el de la vaca” les llevó a establecer una conexión con el final del cuento clásico “Los tres cerditos” aunque muchos de ellos lo desconocían.

Consideramos de interés reflejar que en estas primeras lecturas, no todos los alumnos intervienen en la discusión como se puede observar en los turnos de palabra recogidos en la transcripción siguiente:

<p>Transcripción - “Juan el de la Vaca” <i>((Después de la lectura))</i></p> <p>16.Inv.: Cuando he leído el título, Youness, ¿qué cuento te ha recordado?</p> <p>17.Youness: “Juan el Oso”</p> <p>18.Inv.: ¿has leído “Juan el Oso”?</p> <p>19.Youness: sí</p> <p>20.Inv.: ¿Es parecido el cuento o es diferente?</p> <p>21.Youness: un poco diferente.</p> <p>22.Inv.: ¿recuerdas?</p> <p>23.Youness: porque “Juan el Oso” iba con sus padres y se fue al bosque. Y ha cogido un Oso y vivía con él. Y era tan fuerte, y se vuelve al pueblo. Y era el más fuerte del pueblo.</p> <p>24.Inv.: Fei Fei. Por aquí ¿qué me contáis? ¿Os ha gustado? ¿Qué os ha gustado? ¿Es gracioso? ¿Nos hace reír? ¿En qué otro cuento? ¿Qué personaje de otro cuento? que todos conocemos, seguro que vosotros también.</p> <p>25.Ruihao: No</p> <p>Inv.: Sí. Baja por la chimenea y se abrasa y se quema.</p> <p>26.Ruihao. tres cerditos</p> <p>27.Inv.: el cuento de los tres cerditos, el lobo. El lobo se muere. Y aquí se muere el ladrón. ¿Pobre no?</p> <p>28.Ruihao: No</p> <p>29.Fei Fei: Sí</p> <p>30.Ruihao: No</p> <p>31.Fei Fei: Sí</p> <p>(RISAS)</p> <p>IES. Goya (Zaragoza)</p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>17.Activación del intertexto del alumno. El título le recuerda al cuento maravilloso “Juan el Oso”.</p> <p>Relación del cuento con otros cuentos.</p> <p>23.Relata al grupo el argumento de “Juan el Oso”.</p> <p>26.Intertextualidad. Relación el final del cuento con el final de los “Tres cerditos”: El lobo de los “Tres cerdito” (conocen este cuento) y el ladrón: final igual.</p> <p>29.Discuten y discrepan sobre el final del cuento: si el ladrón-capitán tiene que morir o no. Para Ruihao debe morir como en el cuento; para Fei no.</p> <p>Participan activamente en la construcción de significados.</p>
--	--

Notamos que excepto Ruihao y Fei Fei, jóvenes de origen chino, el resto de alumnos chinos no participaban aunque se les animó a que lo hicieran. En este caso, optamos por respetar su silencio y el posicionamiento de una de las chicas fuera del

círculo de lectura. Sin embargo, esta informante al final de la segunda sesión, se acercó a la doctoranda y con ayuda de la profesora colaboradora que se encontraba en la sesión, me explicó que le gustaba mucho que leyera en voz alta, pero que no se sentía segura para hablar en grupo y escribir en el blog. Así que había decidido escribir sus impresiones sobre los textos en un papel que me entregó.

Otras de las respuestas de los informantes a este cuento popular, se centraron en comentar aquellas partes que más les habían gustado como fue el caso del grupo del IES Ramón y Cajal; en este sentido, todos mostraron un rechazo hacia el lenguaje utilizado por el padre de Juan para dirigirse a su hijo. De este modo, la relación entre hijo y padre les llevó a hablar sobre sus propias relaciones con sus familias.

Se repite en los círculos de lectura la apropiación de palabras y frases del cuento popular, tal como: “Yo dos y tú uno”, “Juan el de la Vaca”, “que la vaca me la cobro”. Frases que les producían risas y jugaban a recitarlas en voz alta.

También se aprecia cómo algunos elementos narrativos del texto –“la vaca”- les evocaron recuerdos familiares vividos en sus países de origen como fue el caso de una joven de origen senegalés:

<p style="text-align: center;">Transcripción -“Juan el de la Vaca”</p> <p><i>((Después de la lectura))</i></p> <p>1.Inv: ¿Os ha gustado?</p> <p>2.Aissatou: ¿Venden la vaca?</p> <p>3.Zineb: sí</p> <p>4.Inv: ¿Qué es lo que más os ha gustado?</p> <p>5.Aissatou: a mí me gustó cuando se vengó con los ladrones</p> <p>6.Zineb: a mí me ha gustado cuando pega al capitán</p> <p>7.Inv. ¿Qué os parece Juan?</p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>2. y 3.Construcción de sentido compartido por el grupo.</p> <p>5-6.Contrastan sus opiniones.</p>
--	--

<p>8.Aissatou: al principio su padre pensaba que era tonto, pero es listo</p> <p>9.Zineb: Juan es listo, se disfraza</p> <p>10.Aissatou: como una mujer buscando trabajo</p> <p>11.Zineb: luego de médico y de cura</p> <p>12.Inv. ¿Hay algo nuevo en este cuento?</p> <p>13.Inv. ¿Hay alguna frase que os guste del cuento?</p> <p>14.Aissatou: “que la vaca me la cobro”</p> <p>15.Inv. ¿Cambiaríais algo?</p> <p>16.Aissatou: Sí I pegaría a los demás no sólo al capitán</p> <p>17.Zineb: no sé I que recupera la vaca Juan</p> <p>18.Aissatou: pero la vaca la han vendido</p> <p>19.Inv. ¿Os recuerda el cuento a algo que os haya ocurrido?</p> <p>20.Aissatou: lo de vender la vaca porque yo tenía muchas vacas cuando estaba en África y las tuvimos que vender II</p> <p>Me las regaló mi abuelo</p> <p>IES. Lucas Mallada (Huesca)</p>	<p>8.Personaje – Juan- se caracteriza por sus acciones. Según actúa se convierte en listo. Son sus acciones las que definen al personaje. Respuestas emocionales</p> <p>14.A partir de la escucha, retienen enunciados que les han gustado.</p> <p>Apropiación de palabras.</p> <p>Gusto por el lenguaje de la ficción</p> <p>16.Propuesta de otras posibilidades para la historia del texto. Conjuntamente las dos alumnas proponen otros finales al cuento.</p> <p>Respuesta emocional.</p> <p>20.Relacionan una de las situaciones del cuento con su vida en país de origen.</p> <p>Respuesta emocional y cultural.</p>
--	---

En lo que concierne a las respuestas a la lectura del “Zapatero y el sastre”, los informantes del IES Lucas Mallada relacionaron este texto con “Yo dos y tú uno”, en lo que se refiere a “hacerse el muerto” –situación que fue objeto de comentarios en todos los círculos, por una parte les parecía una situación cómica, pero por otra, les causaba extrañeza. Sin embargo, esta lectura generó poca conversación en este círculo, por lo que decidimos entrar en el blog para leer los comentarios que otros jóvenes habían escrito sobre este cuento. Este cambio de dinámica fue aceptado con mucho agrado. Así, se leyeron los escritos de los informantes del IES Goya y del IES Conde de Aranda cuyas respuestas se analizarán en el apartado correspondiente a las producciones escritas en el blog de la investigación.

Por el contrario, en el aula de español del IES Goya y con el grupo del Ramón y Cajal, “El zapatero y el sastre” les llevó a expresar sus opiniones sobre temas como la propiedad privada y el culto a los muertos. Durante el desarrollo de la conversación, la alumna china que no se había atrevido a participar en las sesiones anteriores, observamos que empieza a expresar sus opiniones con la ayuda de uno de los compañeros:

Transcripción – “El zapatero y el sastre”	Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo
<p><i>((Después de la lectura))</i></p> <p>40.Ahmed: un euro es mucho, eh?</p> <p>41.Youness: pero para él, creo que es mucho</p> <p>42.Inv.: ¿el cuento es gracioso?</p> <p><i>((Todo el grupo dice que sí))</i></p> <p>43.Inv.: Yingzi, ¿te ha gustado?</p> <p>44.Ruihao: Yingzi, Yingzi</p> <p>45.Inv.: Yingzi, perdón, Yingzi,</p> <p>46.Yingzi: Sí</p> <p>47.Inv.: A veces las personas discuten</p> <p>48.Ruihao: Sí</p> <p>49.Inv.: por el dinero</p> <p>50.Ruihao: Sí, muchas veces</p> <p>51.Youness: toda la gente</p> <p>52.Ruihao: todo el mundo</p> <p>53.Inv.: ¿por qué discutimos por el dinero?</p> <p>54.Ruihao: por necesidad del dinero</p> <p>55.Youness: porque con el dinero puedes hacer muchas cosas</p> <p>56.Yingzi: <i>((habla en chino con Ruihao))</i></p> <p>57.Ruihao: dice que es más gracioso</p> <p>59.Inv.: Este es sobre los muertos</p> <p>60.Ruihao: Muertos vivientes</p> <p>IES. Goya (Zaragoza)</p>	<p>40.El tema del dinero se aborda según el concepto que cada uno tiene. Para unos es mucho un euro, para otros es poco.</p> <p>Conociendo el bagaje y cultura de origen de los jóvenes que hacen este comentario, para Ahmed, senegalés, aprecia el valor que tiene un euro para otras personas que viven en su país.</p> <p>El texto les lleva a conversar sobre temas que les preocupan.</p> <p>54.El valor e importancia de la necesidad del dinero para vivir.</p> <p>56. Yingzi, la joven tímida que no se sentía segura de hablar, empieza a intervenir en la conversación utilizando su lengua materna. Su compañero le traduce.</p>

La comicidad del final de cuento es una de las partes que más gustó, así Elena - una informante rumana- reía diciendo la frase del texto: “¡Salgan todos los difuntos!”.

A modo de síntesis, la imprecisión del tiempo y el espacio, la estructura narrativa fija y simple, la creación de personajes arquetípicos, el tono de presentar el conflicto desde la distancia que ofrece el humor; llevaron a los jóvenes inmigrantes a cuestionar referentes culturales y a apropiarse del texto.

El título del cuento XXXV “Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde” en *El Conde Lucanor* generó inferencias en la conversación antes de la lectura. Así, a través del conocimiento compartido intentaron adivinar el significado de “mancebo” y “rebelde” creando un contexto de aprendizaje:



<p>Transcripción – “Lo que sucedió a un mancebo...” <i>((Antes de empezar a leer – prelectura))</i></p> <p>1.Inv: El título de este cuento “Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde”</p> <p>2.Ruihao: ¿qué es rebelde?</p> <p>3.Inv: ¿rebelde?</p> <p>4.Youness: joven</p> <p>5.Ruihao: viejo</p> <p>6.Inv: no, rebelde, traviesa</p> <p>7.Youness: nerviosa</p> <p>8.Inv: y ¿mancebo?</p> <p>9.Ruihao: un mancebo (risas)</p> <p>10.Inv: ¿un mancebo?</p> <p>11.Ruihao: un mancebo</p> <p>12Inv: un joven</p> <p>IES. Goya (Zaragoza)</p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>1. La lectura del título genera preguntas al grupo relacionadas con el significado de dos conceptos: “rebelde” y “mancebo”. Intentan conjuntamente dotar de significado a dichos conceptos.</p> <p>Creación de un contexto de aprendizaje.</p> <p>Conversación exploratoria.</p> <p>9.El sonido de la palabra “mancebo” provoca risas. Ampliación del léxico de los informantes.</p> <p>La lectura coadyuva a la ampliación del léxico.</p>
--	--

Otros informantes también intentaron encontrar un significado conjuntamente al término de “mancebo”, en ese contexto de construcción y ampliación de conocimientos, encontramos respuestas afectivas de identificación de una informante con el adjetivo “rebelde”:

Transcripción – “Lo que sucedió a un mancebo...”	Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo
<p><i>((Antes de empezar a leer, la doctoranda lee el título y a partir de ahí surgen preguntas))</i></p> <p>1. Aissatou: ¿qué es eso de un mancebo?</p> <p>2. Inv: ¿Qué es un mancebo?</p> <p>3. Zineb: un hombre pobre</p> <p>4. Inv: un hombre pobre I sí, y también un joven</p> <p>5. Zineb: que se casó una chica guapa</p> <p>6. Inv: rebelde</p> <p>7. Aissatou: no está muy tranquila cuando dice quiero algo I quiere::</p> <p>8. Zineb: pues como yo</p> <p>9. Inv: ¿Tú eres rebelde?</p> <p>10. Zineb: <i>((risas))</i> sí</p> <p>IES. Lucas Mallada (Huesca)</p>	<p>1.2. Construcción del conocimiento compartido en el círculo de lectura.</p> <p>Entre ellas intentan definir “mancebo” y “rebelde”. Cada alumno aporta sus conocimientos. Creación de un contexto de aprendizaje que favorece la ampliación del conocimiento.</p> <p>8. Identificación de la alumna con el adjetivo “rebelde”</p> <p>Respuesta afectiva de la informante.</p>

En algunos momentos la lectura en voz alta es interrumpida por algún alumno cuando no se comprende un concepto, por ejemplo, ocurrió con el término de “moros”. La lectura se detiene cuando el alumno interviene, la doctoranda formula la pregunta al grupo y entre los alumnos intentan definir el concepto utilizando sus conocimientos previos:

<p>Transcripción – “Lo que sucedió a un mancebo...”</p> <p><i>((Durante la lectura, en el proceso de lectura en voz alta))</i></p> <p>14.Inv: Dice que eran moros</p> <p>15.Ruihao: ¿qué moro?</p> <p>16.Inv: ¿qué es ser moro?</p> <p>17.Youness: tiene mucha cara</p> <p>18.Inv: Ah!, eso es “tener morro”. Youness, eso es “tener morro”, pero “ser moro”</p> <p>19.Youness: por ejemplo si entras a tomar un café y no pagas y paga tu amigo</p> <p>20.Inv: Muy bien, eso es “tener morro”, “tener” Pero “ser”: “ser chino”, “ser negro”, “ser americano”, “ser moro”</p> <p>21.Ahmed: ser, ser futbolista</p> <p>22.Inv: ser futbolista (risas). “Ser moro”, a quién se llaman, quien son los “moros”:</p> <p>23.Youness: los árabes</p> <p>24.Ahmed: moro, moro</p> <p>25.Inv: Muy bien Youness. Este matrimonio era moro, eran árabes. En España durante mucho tiempo los árabes estuvieron viviendo. ¿Sabéis la historia?</p> <p>26.Ruihao: sí, sí ya lo sabemos, en ciencias sociales.</p> <p>IES. Goya (Zaragoza)</p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>15.Se detiene la lectura para adivinar el significado de “moro”; construcción compartida del significado.</p> <p>19.Juego de palabras entre “ser moro” y “tener morro”. Este juego lo inicia un alumno de origen marroquí.</p> <p>Juegos con el lenguaje.</p> <p>23.Es Youness (marroquí) quien da la respuesta correcta.</p> <p>26.La lectura les permite ubicar la “historia” y relacionarla con otras áreas curriculares. Uso de su bagaje y conocimiento del mundo. Adquisición de referentes históricos.</p>
--	--

Las respuestas y los temas de conversación con los informantes del IES. Ramón y Cajal giraron sobre la autoridad: las chicas se mostraron incómodas con la obediencia de la mujer al hombre y proponían diferentes soluciones tales como: la mujer tiene que escaparse, matar al hombre. En esta búsqueda de soluciones, uno de los alumnos – un chico rumano- decide inventar a un tercer personaje con el fin de

asesinar al marido. Así, los jóvenes en la interacción con el texto desde sus saberes, reconocieron temas cotidianos que les preocupaban como la violencia doméstica y de género, la institución del matrimonio y el maltrato a los animales. Todos los jóvenes calificaron de “sangriento”, “violento”, “agresivo” el procedimiento utilizado por el personaje del cuento para asustar a su mujer.

Las respuestas a esta lectura vienen a mostrar que fue un texto que agradó a los adolescentes inmigrantes, tal y como se expresaba una joven utilizando frases coloquiales como “me mola este cuento”. En este sentido, se podría afirmar que descubrieron en la lectura una experiencia satisfactoria, en la que esta informante fue capaz de explicar el placer que había encontrado con algunos de los recursos narrativos y estrategias discursivas sobre los que se había tejido la historia, así como los últimos versos del cuento:

<p>Transcripción – “Lo que sucedió a un mancebo...” <i>((Después de la lectura))</i></p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p>
<p>39. Zineb: me “mola” este cuento</p> <p>40. Inv: ¿qué te ha gustado?</p> <p>41. Zineb: cuando el Conde le pide consejo a Patronio y le dijo que había una vez un chico que es muy pobre y casó con una mujer rebelde</p> <p>42. Inv: te gusta cómo el conde pide consejo a Patronio, y Patronio para aconsejarle le cuenta un cuento. ¿Esta fórmula te gusta?</p> <p>43. Zineb: Sí</p> <p>44. Aissatou: y ¿por qué todos creían que la mujer era mala?</p> <p>45. Inv: dice el cuento que era rebelde. ¿Algo que no os ha gustado?</p> <p>46. Zineb y Aissatou: cuando mata a los animales para asustar a su mujer</p>	<p>39. Expresiones coloquiales y espontáneas para expresar el placer por la lectura. Respuestas emocionales</p> <p>40. Expresa el gusto por la estructura narrativa del cuento, por la construcción del cuento. También cierta sorpresa por el uso del lenguaje. Respuestas estéticas</p> <p>46. No les gusta la muerte de los animales</p>

<p>47. Inv: lo consigue</p> <p>48. Zineb: Sí</p> <p>49. Aissatou: sí pero II</p> <p>50. Inv: ¿alguna frase, alguna palabra que os ha gustado?</p> <p>51. Zineb: los últimos versos</p> <p>52. Inv: ¿os ha recordado alguna situación cercana? ¿Quién manda en casa hoy en día?</p> <p>53. Zineb: en mi casa mandan los dos</p> <p>54. Aissatou: en mi casa tiene la autoridad mi padre</p> <p>55. Inv: ¿tu padre tiene la autoridad?</p> <p>56. Aissatou: los dos, pero mi padre tiene más</p> <p>57. Inv: ¿qué te parece eso?</p> <p>58. Aissatou: a mí me parece normal</p> <p>59. Inv: por ejemplo, en Marruecos ¿quién tiene la autoridad en casa?</p> <p>60. Zineb: el hombre</p> <p>61. Inv: y ¿qué te parece?</p> <p>62. Zineb: me parece mal II Es que tienen que ser iguales.</p> <p>63. Aissatou: el padre tiene la autoridad, tienes que obedecer</p> <p>IES. Lucas Mallada (Huesca)</p>	<p>51. Les gustan los últimos versos.</p> <p>Apropiación de palabras. Gusto por el lenguaje literario. Respuesta estética.</p> <p>53. Tema de la autoridad relacionada con los modelos culturales: confrontación de la cultura de origen y la cultura receptora.</p> <p>56-63. A Aissatou le parece bien que la autoridad la tenga el marido.</p> <p>Confrontación con Zineb que no está de acuerdo.</p> <p>Referentes culturales confrontados.</p> <p>Confrontación de patrones culturales en relación a la autoridad en el matrimonio.</p> <p>Aissatou asume y acepta la autoridad del padre en la institución familiar; por lo contrario, Zineb defiende la igualdad en el matrimonio.</p>
--	---

Encontramos diferentes posiciones en las últimas intervenciones de esta discusión sobre quién debe tener la autoridad en el matrimonio, así que observamos una confrontación de patrones culturales: mientras Aissatou acepta la autoridad del hombre en la institución familiar, Zineb la rechaza y defiende la igualdad en el matrimonio. Así pues, a partir del cuento popular construyeron generalidades, valores y puntos de vista sobre las relaciones que estos adolescentes inmigrantes utilizaban para entender el mundo, y el lugar que ocupaban en él. A modo de ejemplo, hemos seleccionado un segmento del círculo de lectura del IES Goya en el que los alumnos cuando les preguntamos si el cuento les había recordado a algo, confrontaron sus puntos de vista a partir de su cultura de origen y la cultura receptora en cuanto a la

situación de la mujer en el núcleo familiar. Como podemos leer, algunos alumnos defienden sus patrones culturales de sus culturas de origen, mientras que en otros ha habido una adquisición de referentes de la cultura de acogida y hacen referencia a la historia de la mujer en España. La discusión fue muy animada y agitada por lo que tuvimos que intervenir para que se respetaran los turnos de palabra:

<p>Transcripción – “Lo que sucedió a un mancebo...” <i>((Después de la lectura))</i></p> <p>57.Inv: ¿Os ha recordado a algo?</p> <p>58.Youness: Antes pasaba lo mismo así</p> <p>59.Inv: ¿Dónde pasaba antes lo mismo?</p> <p>60.Youness: En Marruecos</p> <p>61.Inv: En Marruecos ¿qué pasaba en Marruecos?</p> <p>62.Youness: parecido al cuento, pero no matan animales y estas cosas</p> <p>63.Inv: ¿El marido demuestra la autoridad en Marruecos?</p> <p>64.Youness: Algunos.</p> <p>65.Inv: Son los que mandan en casa y ¿la mujer qué hace?</p> <p>66.Youness: pues cosas de casa: limpiar, hacer la comida, cocinar, todo.</p> <p>67.Inv: y a ti ¿qué te parece?</p> <p>68.Youness: muy mal</p> <p>69.Inv: ¿Aquí en España es diferente que Marruecos?</p> <p>70.Youness: el hombre y la mujer si están casados es una familia</p> <p>71.Inv: A Youness este cuento le recuerda a situaciones que pasan en Marruecos, y en ¿China pasa esto de la autoridad?</p> <p>72.Ruihao: No, no, antes sí; ahora, no.</p> <p>73.Inv: Cuéntanos, ¿cómo era antes?</p> <p>74.Ruihao: Pues, que el hombre tenía más autoridad que la mujer. Ahora igualdad, son iguales.</p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>57.Relacionan la historia del cuento con su experiencia de vida y cultura de origen.</p> <p>Confrontación de la visión que tiene el lector del mundo con la elaboración cultural que le ofrece el texto.</p> <p>62- 64.Youness: relaciona el cuento con la situación de la mujer en Marruecos.</p> <p>66-70.Youness y Ahmed: referentes culturales tradicionales: la importancia de la familia como institución.</p> <p>72.Comparan la situación del cuento con situaciones de sus países de origen en cuanto a la autoridad en el matrimonio.</p>
---	--

<p>Transcripción – “Lo que sucedió a un mancebo...” <i>((Después de la lectura))</i></p> <p>75.Inv. ¿En Senegal?</p> <p>76.Ahmed: el hombre y la mujer en casa las mujeres hacen todo, el hombre trabajar, no hace la comida, no es como aquí.</p> <p>77.Inv. y tú ¿cómo prefieres como aquí o como en Senegal?</p> <p>78.Ahmed: aquí las mujeres y los hombres igual.</p> <p>79.Inv. y en ¿Senegal?</p> <p>80.Ahmed: No, sólo las mujeres hacen la comida. Prefiero como en Senegal. Yo trabajar y la mujer en casa para hacer la comida, limpiar, cuidar a los niños, así me gusta. Es mejor para mí. Yo no me gusta hacer la comida</p> <p>81.Ruihao: pues eres muy vago</p> <p>82.Ahmed: hacer la compra sí</p> <p>83.Ruihao: machista</p> <p>84.Youness: para mí no. En Marruecos todos son machistas.</p> <p>85.Ruihao: en muchos países. Aquí no, antes sí.</p> <p>86.Youness: el hombre trabaja para poder traer dinero, para poder comer, la mujer si no hay dinero no puede hacer nada.</p> <p>87.Ahmed: sí, sí claro</p> <p>88.Inv. Pero aquí en España no es así, la mujer también puede ir a trabajar</p> <p>89.Ruihao: Sí, sí ahora las mujeres trabajan y dicen que en unos años después las mujeres van a ser políticos.</p> <p>90.Inv. ¿qué te parece?</p> <p>91.Ruihao: Bien sí, si tiene cabeza</p> <p>92.Inv. Claro lo importante es que tenga cabeza.</p> <p>93.Ahmed: Pero en Senegal a veces hay mujeres que trabajan pero tienes que pagar una persona para limpiar su casa, todos los días. Hay en mi casa una mujer.</p> <p>94.Youness: En Marruecos trabajan pocas.</p> <p>95.Ahmed: Mi madre trabaja, sí en una tienda.</p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>76-80.Diferencian la cultura de sus países con la cultura en España en relación a la situación de la mujer. Contraste de opiniones en este tema. Ahmed está de acuerdo con los patrones culturales de su cultura de origen, así considera que la mujer debe quedarse en casa realizando las tareas domésticas. Esta posición es confrontada con la intervención de Ruihao.</p> <p>81-87. Discusión sobre patrones culturales. Conversación muy animada sobre el tema: el machismo, la diferencia entre hombres y mujeres...Lo que demuestra interés y preocupación. Todos intervienen y a veces sin respetar el turno de palabra.</p> <p>Las respuestas de Youness y Ahmed connotan unos referentes culturales tradicionales y arraigados a la cultura árabe . Mientras que en Ruihao se observa otro tipo de discurso.</p> <p>89. Ruihao recuerda el cambio en la historia de España y explica la situación actual de su país de origen.</p> <p>Contraste de opiniones sobre un tema.</p>
---	---

<p>96.Ruihao: En China trabaja todo el mundo, mi madre trabaja en la universidad. Muchas que trabajan en empresas, trabajan en casas</p> <p>97.Inv: ¿Tu madre trabaja aquí o en China?</p> <p>98.Ruihao: No, antes en China era una profesora de universidad</p> <p>99.Inv: ¿Qué enseñaba?</p> <p>100.Ruihao: informática</p> <p>101.Youness: En China hay muchos chicos que trabajan, pequeños</p> <p>102.Ruihao: Sí, sí en unos lugares pobres.</p> <p>103.Youness: he visto muchos en televisión.</p> <p>104.Inv: Y ¿dónde pensáis que estáis mejor?</p> <p>105.Ruihao: en mi país cerca de los mares tienen más dinero y más población, en otros cuando ves un mapa político ves en China que en los centros hay unos puntitos blancos no hay nada y en las costas hay montones son rojos todos.</p> <p>106.Inv. Y tú ¿dónde estás mejor, Ruihao, en China o en España?</p> <p>107.Ruihao: los dos ((con un tono muy relajado y convencido)) me da igual</p> <p>108.Ahmed: Yo en Senegal tengo muchos amigos en Senegal pero aquí aburrido. Me gusta Senegal.</p> <p>109.Youness: Yo creo que todos los chicos quieren volver a su país porque allí hay familia y hablas el idioma que tú sabes, no tienes problemas.</p> <p>110.Inv. Tú quieres volver a Marruecos</p> <p>111.Youness: volver a Marruecos pero no para siempre</p> <p>112.Inv. No para siempre</p> <p>113.Youness: No, no para siempre</p> <p>114.Ahmed: yo quiero todos los años un mes o dos meses en Senegal y después en España. Quiero trabajar aquí, sí.</p> <p>I.E.S. Goya</p>	<p>97-116. La conversación gira sobre sus situaciones personales y dónde se encuentran mejor.</p> <p>Del texto a la experiencia vital.</p> <p>107.A Ruihao le da igual vivir en España o en China. Parece como si se encontraría bien en las dos culturas. Como hubiera aceptado e integrado las dos culturas.</p> <p>109. Youness opina que todos los inmigrantes desean volver a sus países de origen aunque explica que él sólo quiere volver en vacaciones.</p> <p>111-114. Ahmed también quiere quedarse a trabajar en España.</p> <p>Tanto Ahmed como Youness no quieren volver para siempre a sus países, valoran las posibilidades de un mejor futuro profesional y económico en España. Parecen ser conscientes del proceso migratorio emprendido por su familia, de los motivos y circunstancias. Saben que en España pueden tener más posibilidades aunque Youness identifica los problemas que conlleva el proceso de vivir en otra cultura.</p>
--	--

Justificamos la inclusión de esta transcripción por la relevancia de las respuestas en relación a la adquisición y cuestionamiento de patrones culturales entre la cultura de origen y cultura receptora. Asimismo, por la reflexión surgida en los informantes sobre su proceso migratorio y sus proyectos futuros durante la discusión grupal.

En la misma línea, “La mujer mandona” de Rodríguez Almódovar propició el cuestionamiento de patrones, pero en este caso relacionado con el matrimonio polígamo:

<p>Transcripción – “La mujer mandona” <i>((Después de la lectura))</i></p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p>
<p>27.Zineb: es importante sea la mujer igual que le hombre sí</p> <p>28.Inv. Pero esto es ahora en España antes</p> <p>29.Zineb: antes no había igualdad</p> <p>30.Inv: ¿En Marruecos?</p> <p>31.Zineb: Ahora sí, tiene más igualdad, salió un ley que la mujer tiene que estar como el hombre y si casa con otra mujer pues se lleva todo</p> <p>32.Assaitou: pues en mi país los hombres se pueden casar con dos mujeres</p> <p>33.Zineb: con tres</p> <p>34.Assaitou: pero a algunos sólo les gusta sus esposas más jóvenes</p> <p>35.Zineb: por ejemplo ella tiene madrastra y ella también</p> <p>36.Kadiatou: no no tengo madrastra</p> <p>37.Zineb: ah no tienes</p> <p>38.Inv: ¿tu padre sólo tiene una mujer?</p> <p>39.Kadiatou: ahora</p> <p>40.Aissatou: aquí en España es mi madre, la otra esta en Gambia es mi madrastra</p>	<p>27.Confrontación de opiniones en relación al tratamiento de la mujer en el cuento. Zineb interpreta. Muestra más competencia literaria y lectora.</p> <p>31.El tema de la conversación les lleve a abordarlo desde los parámetros de sus culturas de origen. Contraste entre el pasado y el presente.</p> <p>32.Tema del matrimonio polígamo</p>

<p>41.Zineb: tiene que trabajar para las dos y si cobra poco dinero tiene que dividirlo por dos</p> <p>42.Inv. ¿A vosotras os gustaría que vuestros maridos se casaran sólo con vosotras?</p> <p>44.Zineb, Kadiatou y Assaitou: Sólo con nosotras</p> <p>45.Zineb: si se casa mi padre con otra, te lo juro que no lo quiero en mi casa (...) no puedo estar con otra mujer que no sea mi madre</p> <p>46.Inv: y ¿tu marido?</p> <p>47.Zineb. Lo mataré II sólo una, sólo yo</p> <p>48.Inv: pero hay culturas que permiten</p> <p>49.Zineb: pero esto no es tan bueno (...) no me gusta</p> <p>50.Aissatou: a mí tampoco me gustaría que mi marido se casará otra o con dos (...) porque mi padre tiene dos</p> <p>51.Zineb: no le basta una o qué? (risas) Es que a nadie, nadie le gusta esto y a ¿tu madre le gusta esto?</p> <p>52.Aissatou: no lo sé</p> <p>IES. Lucas Mallada (Huesca)</p>	<p>42-45.Rechazan el matrimonio polígamo para ellas, aunque en el caso de una de ellas, su padre lo tiene.</p> <p>48.Asimilación de referentes culturales de la sociedad receptora.</p> <p>51.Todo el grupo muestra su rechazo por el matrimonio polígamo. En el caso de Zineb, es muy expresiva sobre este tema.</p>
---	--

En muchos casos, el poder sugerente de algunos títulos generó inferencias y la construcción de sentidos conjuntamente. Por otra parte, la discusión sobre referentes culturales va creando cambios en los puntos de vista de los participantes:

<p>Transcripción – “La mujer mandona” <i>((Antes de la lectura en voz alta – fase de prelectura))</i></p> <p>1. Inv: Vamos a leer “La mujer mandona”. ¿Qué os sugiere este título?</p> <p>2. Ahmed: la mujer que manda en casa.</p> <p>3. Youness: manda en casa porque es más fuerte que su marido</p> <p>4. Ahmed: siempre creo que marido debe dirigir la casa, sí.</p> <p>5. Youness: una mujer mandona, nadie puede hablar con ella porque es fuerte, todo lo tiene ella</p> <p>6. Ahmed: va a mandar en su casa porque su marido, qué le</p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>2-8.Inferencias a partir del título.</p> <p>Anticipaciones genéricas e intuitivas sobre el tema. Construcción de sentidos conjuntamente. Menor intervención de la investigadora.</p> <p>3. Ahmed sigue valorando la autoridad del marido</p>
--	--

<p>pasa a su marido. Primero hay que saber qué le pasa a su marido.</p> <p>7. Inv: hay que saber</p> <p>8. Ahmed: ¿por qué ella manda en su casa?</p> <p>9. Inv: ¿tal vez la autoridad la tiene la mujer?</p> <p>10. Ahmed: aquí si está bien pero en mi país no</p> <p>11. Inv: ¿quién tiene la autoridad en país?</p> <p>12. Ahmed: el marido</p> <p>13. Ruihao: el hombre y la mujer, los dos tienen en China, en unas casas los hombres, en otras las mujeres</p> <p>14. Yingzi: fuera de casa los hombres, pero en la casa la mujer.</p> <p>15. Ahmed: Escúchame. Mujer dirigir, pero en cosas de casa como hacer la comida, para comprar, es mujer. Para papeles, el dinero, todo es del hombre. Pero hay cosas para los niños, para comprar cocinar, todo la mujer</p> <p>16. Inv: ¿Puede la mujer en una familia tomar decisiones económicas?</p> <p>17. Ahmed: el marido</p> <p>18. Ruihao: no, tiene que ver con su inteligencia, quien es más inteligente</p> <p>19. Youness: porque el marido fue a coger el dinero del banco y si hay intenta robarle no va a dejarlo</p> <p>20. Ruihao: hay que ver quien es más listo</p> <p>21. Youness: listo</p> <p>22. Ahmed: pero yo quiero decir que todas las cosas sólo la mujer no. Mitad y mitad.</p> <p>23. Yingzi: mitad y mitad. Y las cosas más importantes, los dos juntos. Tomar decisiones importantes los dos juntos.</p> <p>IES Goya</p>	<p>6-15. A Ahmed le sorprende que una mujer pueda imponerse a su marido y considera que algo le sucede al marido. Responde a su patrón cultural tradicional y marcado por su cultura de origen. Interpreta desde su cultura de origen.</p> <p>13-18. Ruihao y Yingzi: introducen temas como la inteligencia del hombre y de la mujer que llegan a hacer pensar al resto sobre sus propias opiniones.</p> <p>15-17. Ahmed diferencia los roles de la mujer y del marido, otorgando al marido las decisiones económicas.</p> <p>22. Cambio en la opinión de Ahmed.</p> <p>La discusión propicia la incorporación en los informantes de otros puntos de vista.</p> <p>Creación de un sujeto que se va construyendo en la interacción con otros.</p> <p>El paradigma metodológico contribuye a la construcción de un lector reflexivo.</p> <p>23. Yingzi empieza a expresar sus opiniones sin la ayuda de su compañero Ruihao.</p>
--	--

En este sentido, parece que la dialéctica del cuento popular ofrece una apertura al adolescente inmigrante para cuestionarse modelos culturales y elaborar sentidos.

Si la risa colectiva producida por el humor del cuento popular había contribuido a cohesionar a los grupos de lectura y a interaccionar con los textos a partir de sus conocimientos y bagajes culturales; consideramos oportuno continuar con la recopilación de los cuentos populares de Almodóvar para abordar el tema del miedo con el cuento maravilloso de la “La mano negra”. Para ello, optamos por realizar una lectura segmentada que permitiera en los círculos de lectura inferir y formular hipótesis sobre el desarrollo de la historia. A lo largo de la lectura, se les preguntó a los informantes que harían en el caso de tener la llave del cuarto misterioso, todos ellos expresaron miedo y decían que no entrarían. Durante todas las sesiones - por la extensión del texto fue leído en varias horas- todos los jóvenes estuvieron atentos, intrigados y mostraron curiosidad generando expectativas sobre el cuento. Una de las informantes del IES Ramón y Cajal adivinó el desenlace. Después de la lectura, cuando les preguntamos si les había gustado, en todos los círculos contestaron afirmativamente y explicaron que les gustaba el miedo, la intriga, las sensaciones que les había producido, y dijeron que querían escribir en el blog sobre este cuento.

A modo de ejemplo, hemos seleccionado algunos segmentos de la grabación realizada con el grupo del IES Lucas Mallada, donde el adjetivo “negra” fue tema de comentario al inicio de la lectura. Este grupo estaba configurado por una joven, Zineb, de Marruecos, y el resto de adolescentes de Gambia y Senegal. Por otra parte, dejamos que los alumnos intervinieran con comentarios al hilo de la lectura, se posicionaban dentro de la historia “como si” fueran sus protagonistas:

<p style="text-align: center;">Transcripción - “La mano negra”</p> <p><i>((Antes de la lectura en voz alta))</i></p> <p>1. Inv.: El cuento que vamos a leer se titula “La mano negra”.</p> <p>2. Zineb: ¿De qué trata?</p> <p>3. Inv.: ¿De qué pensáis que puede tratar?</p> <p>4. Zineb: de alguien muy malo II alguien tiene la mano negra</p> <p>5. Todo el grupo: <i>((risas))</i></p> <p>6. Aissatou: nosotras tenemos la mano negra y no somos malas <i>((risas))</i></p> <p><i>((Empieza la lectura en voz alta y se detiene en “creyó que con él sería feliz su hija”))</i></p> <p>7. Aissatou: a mí no me gustaría que me entreguen por ser pobre II</p> <p>8. Zineb: me parece bien I que su hija va a vivir bien y su padre también</p> <p><i>((Se interrumpe la lectura por el grupo))</i></p> <p>9. Zineb: pero ¿qué hay en ese cuarto?</p> <p>10. Aissatou: la chica va a entrar II</p> <p>11. <i>((Sigue la lectura))</i></p> <p>12. <i>((Se interrumpe la lectura por el grupo))</i></p> <p>13. Zineb: ¿puedes hacernos una fotocopia de ese cuento?</p> <p>IES Lucas Mallada</p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>4- 6. Anticipaciones intuitivas a partir del título.</p> <p>La intervención de Zineb provoca risas. Conocen y comparten la connotación del adjetivo “negras” en la historia occidental, la asociación del color con una cualidad negativa del individuo. El menosprecio por el color negro.</p> <p>Referente cultural.</p> <p>8. Elaboración de inferencias, hipótesis sobre qué va a suceder en el cuento. Interaccionan con el texto y hacen comentarios “como si” estuvieran viviendo la historia, como si fueran sus protagonistas. Posición dentro de la historia.</p> <p>8-9. Diferentes posiciones frente al acto de entregar la hija al gigante. Algunas intervenciones consideran que se trata para mejorar la situación de los personajes.</p> <p>10-14. Intervienen con comentarios, hacen preguntas al hilo de la lectura en voz alta; predicciones e inferencias. Alto grado de interés por el texto ya que solicitan una fotocopia.</p>
---	--

Como se señaló en capítulo anterior de la investigación en el apartado correspondiente al paradigma metodológico para la lectura, los informantes no tenían durante la lectura el texto sus manos, sin embargo, este cuento les despertó tanto la curiosidad que solicitaron una fotocopia para llevárselo a sus casas. Por otro lado, la imagen literaria del final provocó respuestas afectivas en una de las informantes, y cuando se le preguntó a qué le recordaba este cuento, citó a la “Bella y la Bestia”:

<p style="text-align: center;">Transcripción - “La mano negra” <i>((Después de la lectura – Discusión en grupo))</i></p> <p>29.Inv.: ¿Qué os ha gustado? <i>((Interrumpe Zineb: ¿puedo hacerme fotocopias de este cuento?))</i></p> <p>30.Zineb: el río que tiene en su cuerpo I</p> <p>31.Inv.: ¿Te ha gustado esa imagen?</p> <p>32.Zineb: sí:: <i>((sonriendo))</i></p> <p>33.Inv.: ¿algo que no os ha gustado? <i>((silencio en el grupo))</i></p> <p>34.Zineb: cuando el padre de las chicas les da a sus hijas por el dinero II eso no me gusta</p> <p>35.Inv.: ¿qué es para ti eso?</p> <p>36.Zineb: es que si fuera pobre o rico tiene que quedar con sus hijas</p> <p>41.Inv.: ¿os recuerda a algo este cuento?</p> <p>42.Zineb: sí de esto de la bestia</p> <p>Inv.: y vosotras ¿habéis tenido el deseo de abrir esa puerta?</p> <p>43.Zineb: sí:: <i>((risas))</i></p> <p>IES Lucas Mallada</p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>30.Gusto por el lenguaje del texto. La informante se emociona con la imagen literaria. Respuesta emocional y estética.</p> <p>34-36.Juzgan la acción del padre, le molesta cómo ha actuado en el texto entregando a sus hijas al gigante Confrontan su visión del mundo con la de la obra.</p> <p>41. Relacionan el texto con otros productos que conocen. En este caso con la película de Disney.</p> <p>43.Expresan su deseo por la trasgresión</p>
--	--

Observamos que cuando aparecen problemas de comprensión se resuelven entre los miembros del grupo y discuten sobre las hipótesis formuladas en relación a la continuación de la historia narrada:

<p>Transcripción - “La mano negra” <i>((sigue la lectura del cuento hasta que la primera hija se encuentra con el gigante y le prohíbe entrar en el cuarto oscuro))</i></p> <p>1. Inv.: ¿Va a hacer caso al gigante?</p> <p>2. Ruihao: No no</p> <p>3. Youness: tiene muchas ganas de ver la habitación</p> <p><i>((sigue la lectura y se interrumpe por la intervención de Youness))</i></p> <p>4. Youness: ¿qué es un pozo?</p> <p>5. Yingzi: sacar agua</p> <p>6. Ruihao: agua II un agujero para sacar agua</p> <p>7. Inv.: ¿Qué ha visto en el pozo?</p> <p>8. Ruihao: sangre I cabezas <i>((risas))</i></p> <p>9. Youness: NO I mucho dinero</p> <p>10. Ruihao: NO</p> <p><i>((sigue la lectura))</i> <i>((se interrumpe la lectura para preguntar al grupo y que formulen hipótesis))</i></p> <p>10. Inv.: ¿Qué le dice el gigante cuando ve que la sortija está llena de sangre?</p> <p>11. Ruihao: que va a matarla</p> <p>12. Youness: va a preguntarle si has entrado en la habitación</p> <p>IES Goya</p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>2-3. Formulación de expectativas.</p> <p>4-6. Problemas de comprensión los resuelven en el círculo. Construcción de conocimiento compartido. Ampliación del léxico.</p> <p>11-13. Diferentes opiniones sobre la continuación de la historia. Diferentes inferencias. Exposición de distintos puntos de vista.</p>
---	--

También estos informantes relacionaron “La mano negra” con la “Bella y la Bestia”, a uno de los jóvenes le llevó a activar su intertexto y recordó un cuento de su cultura de origen en el que se producía una transformación de humano a animal.

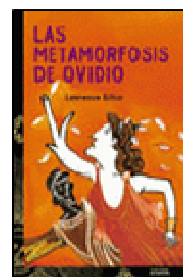
Meek (1987) decía que los jóvenes leen las obras de ficción con el fin de construir futuros potenciales. Tal vez estos textos podrían ofrecer al lector inmigrante una oportunidad de descubrir la ficción como centro de contemplaciones de posibilidades. En este análisis descriptivo de las respuestas de los lectores objeto de la investigación, se percibe cómo los informantes hacen juicios culturales acerca de la ficción, los personajes de los cuentos y la imprecisión del lugar y del momento de este género literario, parece que facilita y potencia un juego con el mundo imaginario.

En esta perspectiva se sitúan las respuestas al texto de Andersen “El traje nuevo del emperador” que fue leído con los informantes del IES Ramón y Cajal y con los del IES Goya. En los dos escenarios se creó un antihéroe femenino con el propósito de cambiar el final del cuento, en unos casos se propone a la hija del emperador como imagen de la inocencia; en otros, se introduce a la mujer del emperador; sin embargo, el cometido de ambos personajes es hacerle ver la verdad al emperador –cuestión que les inquietaba:

<p>Transcripción - “El traje nuevo del emperador” <i>((Después de la lectura – discusión))</i></p> <p>18. Ruihao: no cambio nada, bueno voy a cambiar el niño por una niña porque en China se dice que no es un niño que es una niña.</p> <p>19. Youness: cuando pasa por las calles, la niña lo ve y ha dicho que no tienes nada, que estás desnudo y después se fue a vivir con él.</p> <p>IES Goya</p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>18. Inventan un antihéroe: un personaje femenino La interacción con este texto hace emerger una lectura creativa y activa. Exploran el mundo de las posibilidades incorporando un personaje nuevo al cuento.</p>
---	--

- ***¿Cómo reciben los adolescentes inmigrantes a los clásicos?***

Las fábulas de *Píramo y Tisbe*, y *Apolo y Dafne* en la adaptación de Laurence Guillot (2007). *Las Metamorfosis de Ovidio*; aun siendo leyendas universales eran desconocidas por la mayoría de los informantes. Estas lecturas provocaron reflexiones y



originaron conversaciones exploratorias sobre los grandes temas de la humanidad: la muerte, la mujer en la sociedad, el miedo, el amor.... En algunos círculos los temas de las discusiones se centraron en la búsqueda de soluciones a los conflictos que planteaba la ficción ya que rechazaban el desenlace del texto.

Por otra parte, se percibe una pluralidad de lecturas en lo que se refiere a la recepción de los textos en los chicos y en las chicas, las cuales en algunos casos se emocionaron con el lenguaje literario, se apropiaron de palabras que después plasmaron en su escritura en el blog –como se analizará posteriormente.

Así, después de la lectura de “Píramo y Tisbe”, los chicos expresaron su desagrado, no entendían el final, les parecía una irrealidad e incluso cómico. Por ejemplo, Georgian, un joven rumano del grupo del IES Ramón y Cajal, se resistió a interpretar el clásico desde la construcción de sentidos del texto y a expresar sus emociones. Por el contrario, en el mismo círculo, a las chicas les encantó la historia aunque consideraban que el final era triste pero con encanto. Ni los chicos y ni las chicas se identificaron con los personajes del texto clásico aunque comentaron que salían con chicos y con chicas sin que sus padres lo supieran. Cuando leímos esta lectura con los adolescentes inmigrantes del IES Goya, las respuestas fueron muy diferentes:

<p style="text-align: center;">Transcripción –“Píramo y Tisbe” <i>((Después de la lectura))</i></p> <p>1.Inv.: ¿Os ha gustado?</p> <p>2.Youness: la culpa la tienen sus padres</p> <p>3.Inv.: ¿Qué os ha gustado?</p> <p>4.Youness: la historia entre los dos I enamorados I quieren vivir juntos I morir</p> <p>5.Ahmed: el final I antes del final I la leona I el final muy triste y muy bonito</p> <p>IES Goya</p>	<p style="text-align: center;">Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>2. La primera respuesta es de culpabilizar a los padres. Se identifican con los protagonistas.</p> <p>4-5.A los chicos les gusta el texto y el final triste pero bonito.</p> <p>Respuesta emocional.</p>
---	--

Cuando les preguntamos a qué les recordaba el texto, reconocieron en la historia su propia experiencia vital, por lo que en sus intervenciones se dedicaron a juzgar a los padres de Píramo y Tisbe, y a comentar su relación con sus padres en la que se originaron diferentes contrastes de opiniones entre chicos y chicas. Para las chicas, en las relaciones con sus familias se mantenían las tradiciones de sus culturas de origen y encontraban un choque cultural entre la situación de ellas y la de las chicas de la cultura receptora:

<p style="text-align: center;">Transcripción –“Píramo y Tisbe”</p> <p>13.Inv.: ¿Os recuerda a algo?</p> <p>14.Yinzgi: sí I cuando nosotros salimos con chicos</p> <p>15.FeiFei: todos problemas I son diferentes</p> <p>16.Ahmed: mis padres me dejan salir el fin de semana I entre semana no I tengo que estudiar e irme a entrenar</p> <p>17.Youness: en este tiempo no es como antes</p>	<p style="text-align: center;">Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>14.Toma la palabra Yinzgi, adolescente inmigrante. Respuesta afectiva que le lleva a hablar sobre la situación de las chicas cuando salen con chicos. Por otra parte, esta alumna ha perdido su inseguridad y participa de manera activa en la conversación.</p> <p>15.FeiFei también identifica diferencias sobre el</p>
---	---

18.Yinzgi: en casa 19.XiaoWei: pero mi padre dice qué hora venir 20.Inv.: ¿Por qué pensáis que vuestros padres no os dejan salir? 21.FeiFei: Los padres son diferentes como ellos 22.Youness: salgo con amigos I doy vueltas 23.FeiFei: se piensan otras cosas I claro 24.Youness: aquí también pasa profe I hay algunas madres que la primera vez que vienen a España no dejan a sus hijas no salir 25.FeiFei: es que los CHINOS como los españoles y los Marruecos son diferentes 26.Inv.: ¿En vuestras casas se mantienen las tradiciones chinas? 27.FeiFei: callar y nada más pues son tus padres IES Goya	tema planteado por Yinzgi. Se observa mayor intervención en las discusión por parte de estas informantes. 24.Youness opina sobre el tema planteado por las chicas y explica cómo actúan las familias cuando llegan a España. 25. Respuesta emocional. Identifica la diferencia de actitud entre chicos y chicas cuando salen de casa. 27. Asunción de la autoridad en la familia.
--	--

En el círculo del IES Lucas Mallada, la informante con más competencia ayuda a los informantes que tienen alguna dificultad de comprensión, de este modo cabe señalarse que el ambiente de la lectura favorece la creación de un contexto rico de aprendizaje. Por otro lado, se establecieron relaciones entre el texto y la historia de “Romeo y Julieta” que algunos conocían a través del cine. Otro aspecto a destacar en esta secuencia, se refiere a cómo en la medida que avanza la conversación sobre la lectura, surge la motivación y el deseo por escribir a partir de las reflexiones y emociones que la obra provoca en los informantes. En este sentido, conviniera recordar las palabras de Barthes (1987) en cuanto a aquellas lecturas que engendran una escritura, y esa llamada que hace Richardson (2009, trad. 2011) a la lectura y escritura creativa:

<p>Transcripción –“Píramo y Tisbe” <i>((Fase de prelectura))</i></p>	<p>Nivel 1: Análisis descriptivo - inductivo</p>
<p>6.Aissatou: ¿qué es eso de Tisbe? 7.Zineb: es el nombre de una chica 8.Inv.: el nombre de una chica 9.Aissatou: ¡Ah!</p> <p><i>((Empieza la lectura en voz alta))</i> <i>((Se detiene la lectura cuando Píramo y Tisbe deciden escaparse))</i></p>	<p>6-9.Conocimiento compartido. Zineb explica a Aissatou el significado de Tisbe. El círculo de lectura favorece la creación de un contexto de aprendizaje que propia el conocimiento compartido.</p>
<p>24.Zineb: que está muerta I conozco una historia II de Romeo y Julieta</p> <p><i>((Continúa la lectura de la fábula hasta el final))</i> <i>((Conversación después de la lectura))</i></p>	<p>24.Activación del intertexto en el proceso de lectura de la obra.</p>
<p>25.Zineb: y ¿es verdad? 26.Inv.: ¿es verdad? 27.Aissatou: sí porque la mora es roja 28.Zineb: y ¿es verdad? 29.Aissatou: <i>((risas))</i> 30.Inv.: ¿Qué os ha gustado? 31.Massamba: su vida con la chica 32.Aissatou: pues no me gustó porque sus padres no aceptan sus vidas desde que eran pequeños ahora II 33.Binta: xx el chico está muerto 34.Inv.: ¿es triste?</p>	<p>25-29.Gusto por el final de la fábula. La metáfora de la mora. Respuesta estética. Relación realidad– ficción en la imagen de la planta de las moras.</p>
<p>35.Aissatou: sí al final pero por los padres 36.Zineb: pero bien así pueden quedar para siempre juntos 37.Aissatou: y tenían razón y ellos no tenían la culpa xx</p>	<p>31-39. Diferentes opiniones sobre qué les ha gustado del cuento. 32.Juzgan la actitud de los padres. Se identifican con los personajes. 33.Respuesta emocional.</p> <p>36.Aceptación del desenlace de la obra.</p>

<p>38.Inv.: ¿es un final triste?</p> <p>39.Aissatou y Zineb: sí</p> <p>40.Zineb: sí es un final bonito</p> <p>41.Aissatou: pero si no se hubieran muerto ¿cómo quedaría esto? II es que se me acaba de ocurrir ahora ((risas))</p> <p>42.Inv.: a partir de ahí II si quieres puedes escribir II ¿qué hubiera pasado si -</p> <p>43.Aissatou: <i>((Aissatou interviene acabando el enunciado))</i> no se hubieran muerto? I ¿lo invento?II venga a escribir I cada uno su opinión</p> <p>IES Lucas Mallada (Huesca)</p>	<p>41-43. La lectura activa y creativa genera reflexiones, hipótesis y preguntas en la alumna. Esta lectura lleva a la escritura.</p> <p>Motivación de Aissatou por escribir otro final, por imaginar otra posibilidad. Entra en el mundo de las posibilidades que es la literatura.</p> <p>Transacción.</p> <p>Es la propia Aissatou la que propone la escritura y anima al grupo a escribir.</p> <p>Respuesta creativa al texto. La lectura le lleva a construir sus mundos con palabras.</p>
---	---

Después de la escritura en el blog, invitamos a este grupo a leer los comentarios que otros grupos habían hecho sobre este texto clásico. Esta dinámica fue grabada y las informantes femeninas coincidían en la diferencia de trato que había entre ellas y las adolescentes españolas. A este respecto, identificaban la religión como un aspecto determinante en sus familias y expresaban que les gustaría tener la misma libertad que sus compañeras españolas.

En lo que concierne a las respuestas sobre “Apolo y Dafne”, muchos adolescentes en la fase de prelectura activaron a partir del título sus conocimientos previos culturales y formularon sus expectativas. Después de la lectura comprobaron si coincidían con el texto leído:

<p style="text-align: center;">Transcripción – “Apolo y Dafne”</p> <p><i>(Fase de prelectura, a partir del título, interviene))</i></p> <p>1.Youness: Apolo y Dafne me recuerdan a unos dibujos I la chica no quiere al chico I la chica se convirtió en un árbol y el chico siempre viene a visitarla</p> <p>2.Inv.: ¿Te suena?</p> <p>3.Yingzi: sí en China II Apolo es un Dios II sí</p> <p>4.Youness: y Zeus es el Dios de los Dioses II ¿Apolo toca la guitarra?</p> <p><i>((Conversación después de la lectura))</i></p> <p>5.Inv.: ¿Os ha gustado?</p> <p>6.Youness: a mí sí I es el mismo cuento que había visto</p> <p>IES Goya (Zaragoza)</p>	<p style="text-align: center;">Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>1.Asociación con otros géneros.</p> <p>Formulación de expectativas.</p> <p>3.Relaciona los dioses con su cultura de origen.</p> <p>Formulación de expectativas</p> <p>6.Se confirman sus hipótesis</p>
--	--

Volvemos a encontrar respuestas en las que los informantes después de determinadas lecturas, nos pidieron una fotocopia del texto para una lectura en su espacio íntimo, puesto que los textos no eran entregados a los alumnos. En este caso, se facilitaron los textos a aquellos alumnos que así lo demandaban. Consideramos pertinente esta actitud y acercamiento –de manera libre y espontánea- del joven inmigrante –desde el espacio público al íntimo- hacia las obras literarias a partir de la aplicación del paradigma metodológico de lectura. Con ello, cabe preguntarse si tal vez este podría ser uno de los caminos en la formación de lectores.

Y de nuevo, de la lectura a la escritura, “Apolo y Dafne” les condujo a la escritura creativa de sus propias narraciones. Sirvan a modo de ejemplo las palabras de Youness que manifiestan su satisfacción por la lectura y su emoción por el lenguaje literario:

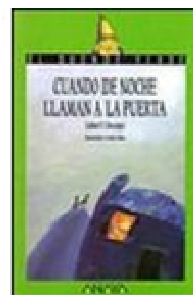
<p style="text-align: center;">Transcripción – “Apolo y Dafne”</p> <p><i>((Después de la lectura))</i></p> <p>9.Ahmed: me ha gustado</p> <p>10.Youness: yo no voy a cambiar nada I está bien como está II también podemos escribir un cuento I cambiando las fechas:: I que se enamoran los dos:: II me gusta la palabra I “si no es mi mujer I será mi árbol” II me haces una fotocopia y voy a escribir una historia</p> <p>11.Yingzi: muy emocional</p> <p>12.FeiFei: no me ha gustado</p> <p>IES Goya</p>	<p style="text-align: center;">Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>10.De la lectura a la escritura creativa. Deleite por el lenguaje literario y por la metáfora final del texto. Respuesta estética.</p> <p>De la lectura compartida a la lectura íntima.</p> <p>Deseo por acercarse en su soledad al texto.</p> <p>11.Compartir y conocer diferentes opiniones sobre la misma lectura.</p>
--	---

Así pues, se infiere en este nivel de análisis que la intervención de la doctoranda se fue aminorando, pasando a un segundo plano; puesto que los informantes, por una parte, habían interiorizado las preguntas básicas que servían para dinamizar y articular la conversación. Por otro lado, el ambiente de la lectura iba construyendo un andamiaje hacia un individuo más autónomo y reflexivo que empezaba a disfrutar del poder connotativo y sugerente de los textos.

De este modo, los adolescentes retuvieron las imágenes de la fábula de “Apolo y Dafne”, se dejaron sorprender por la metamorfosis, elaboraron sus interpretaciones sobre las limitaciones humanas y construyeron sus propias historias en la plataforma virtual de la investigación.

- *El lector inmigrante frente a los cuentos fantásticos y de misterio*

Siguiendo con las adaptaciones y teniendo en cuenta las respuestas de los informantes al cuento maravilloso “La mano negra”, las dos lecturas que realizamos de la obra de Docampo fueron fragmentadas en varias sesiones según el siguiente procedimiento: fase de prelectura con el fin de anticipar intuitivamente a partir del título la significación del cuento; fase de lectura en voz alta con interrupciones en las que se invitó al lector inmigrante a elaborar hipótesis sobre la continuación de la trama y los personajes; y fase después de la lectura con las preguntas básicas del paradigma metodológico ya conocidas por los alumnos.



Así, aunque al comenzar a leer “Loba” se tuvo que explicar la estructura narrativa del cuento ya que muchos informantes no entendían el comienzo por lo que les dificultaba entrar en el mundo creado por el texto y establecer un diálogo interactivo; todos mostraron interés y atención en el proceso de lectura, de tal manera que cooperaron formulando constantemente inferencias e interpretando a partir de sus conocimientos previos. El lector inmigrante participó en el acto de recepción con su personal repertorio, así las notas de campo recogidas en las sesiones con el grupo del IES Ramón y Cajal nos muestran que el tema de la conversación se focalizó en comentar las acciones y la actitud del protagonista masculino definiéndolo como un “cazador de presas y de mujeres”. Por otro lado, expresaron que habían sentido miedo durante la lectura y calificaron de “horrible” el desenlace del cuento.

En la fase de prelectura, algunos informantes del IES Goya activaron su intertexto a partir del título recordando narraciones orales de sus culturas de origen como fue el caso de Youness que al escuchar el título respondía:

<p>Transcripción – “Loba”</p>	<p>Análisis descriptivo - inductivo</p>
<p><i>((Antes de la lectura))</i></p> <p>1. Youness: la loba es un animal I yo he oído muchas historias II he leído cuentos I películas que coge a un niño</p> <p>IES Goya (Zaragoza)</p>	<p>1. A partir del título conexión con otros cuentos y productos culturales. Activación intertexto.</p>

Respuestas en la misma línea se obtuvieron en el escenario del IES Lucas Mallada cuando les preguntamos si les había recordado a algo esta obra, por una parte hablaron sobre leyendas de sus culturas de origen que les llevó a discrepar sobre la verosimilitud e inverosimilitud de estas narraciones y a conocer diferentes interpretaciones según la cultura. En el avance de esta discusión, relacionaron “Loba” con otros productos culturales de la sociedad receptora, con la película y el libro de “Crepúsculo”. La doctoranda consideró oportuno preguntar qué tenían estos textos para que les gustaran, a este respecto Zineb respondía: “la manera de cómo se cuenta”, “como si fuera realidad”, para Massamba, adolescente de Senegal, decía que le gustaba la tristeza. Incluimos los segmentos de la grabación donde se recogen estas respuestas:

Transcripción – “Loba”	Análisis descriptivo - inductivo
<p><i>((Después de la lectura))</i></p> <p>94. Inv.: ¿os ha recordado a algo?</p> <p>95. Aissatou: bueno I lo de los lobos I en mi país me acuerdo II bueno en Guinea <i>((risas))</i> I cuando yo era niña los lobos bajaban al pueblo</p> <p>96. Zineb: <i>((risas))</i> sí</p> <p>97. Inv.: ¿hay leyendas, historias, cuentos?</p> <p>98. Aissatou: había ¡eh!</p> <p>99. Binta: sí</p> <p>100. Aissatou: yo tenía solamente cinco años I y hay monos</p> <p><i>((risas de Zineb, Binta y Massamba))</i></p> <p>101. Aissatou: es que nosotros en Guinea vivimos en parte lejano I en bosques</p> <p>112. Inv.: ¿mujeres que se transforman en gato?</p> <p>113. Binta: SI::</p> <p>114. Inv.: ¿mujeres que se transforman en gato?</p> <p>115. Binta: SI::</p> <p>116. Aissatou: pues en mi país eso no hay</p> <p>117. Massamba: <i>((risas))</i> la primera vez que he oído eso</p> <p><i>((risas de todos))</i></p> <p>118. Binta: por ejemplo como I mm</p> <p>119. Aissatou: mira II sólo que los lobos bajaban al pueblo:: eso sí que era verdad I pero las mujeres no se podían transformar <i>((risas))</i></p> <p>120. Inv.: pero ¿si hay cuentos que las mujeres se convierten en gatas dice Binta?</p> <p>121. Binta: sí I por ejemplo I hay chicas que están hay I se transforman cada noche</p> <p>122. Aissatou: ¿en la luna llena?</p> <p>123. Zineb: <i>((risas))</i> ¡ah en la luna llena! II el chico se transformó en lobo</p>	<p>95-112. Algunos elementos del texto les conducen a establecer relaciones con narraciones orales de sus culturas de origen.</p> <p>113-123. Conversan sobre el tópico de las transformaciones de seres humanos en animales en los cuentos que conocen de sus países de origen. Discuten sobre la verosimilitud e inverosimilitud de las leyendas. Relación ficción y realidad.</p> <p>123. Algunas interpretaciones les producen risas. Uso del humor en las conversaciones.</p>

<p>124. Aissatou y Zineb: en vampiro y todo eso</p> <p>125. Inv.: pero eso ¿son leyendas?</p> <p>126. Aissatou: hay también películas</p> <p>127. Zineb: ((risas)) hay está el libro II</p> <p>Crepúsculo I ahí está el libro</p> <p>((estamos en la biblioteca y señala el libro))</p> <p>128. Inv.: ¿os ha recordado a Crepúsculo?</p> <p>129. Aissatou y Zineb: ((risas)) sí::</p> <p>130. Inv.: ¿habéis leído Crepúsculo?</p> <p>131. Aissatou: yo vi la película</p> <p>132. Binta: yo también</p> <p>133. Aissatou: pero no he leído el libro</p> <p>134. Zineb: sí</p> <p>135. Inv.: ¿os ha recordado este cuento?</p> <p>136. Aissatou, Binta y Zineb: sí::</p> <p>137. Inv.: ¿os gusta este tipo de libros?</p> <p>138. Zineb: a mí me encanta I sí::</p> <p>139. Inv.: ¿Qué te gusta de este tipo de cuentos?</p> <p>140. Zineb: la manera de cómo se cuenta:: I cuando la vieja cuenta el cuento al padre del niño que nos cuenta I eso me gusta</p> <p>141. Inv.: Recuerdo Zineb que también te gustó el cuento del Conde Lucanor</p> <p>142. Zineb: sí sí::</p> <p>143. Inv.: ¿te gusta Massamba este tipo de cuentos?</p> <p>144. Massamba: me gusta la tristeza</p> <p>IES Lucas Mallada</p>	<p>126-136.La conversación sobre el tema de las transformaciones humanas le lleva a Zineb a recordar y relacionarlo con otros productos culturales de la sociedad receptora que ha visto y leído. En este caso, cita la película y el libro de Crepúsculo.</p> <p>138-142.Significativo este comentario de Zineb porque se refiere a la forma de contar; a las estrategias narrativas, al uso del lenguaje literario</p> <p>Este gusto ya lo comunicó cuando leímos el “Mancebo”.</p> <p>A Zineb le gusta la forma de los libros; el resto del grupo se centra en el tema.</p> <p>144.Respuesta personal y emocional en la intervención de Massamba. El tono del texto.</p>
--	---

Este nivel de análisis descriptivo inductivo, nos ha ido mostrando cómo la aplicación continuada del paradigma metodológico iba creando un andamiaje hacia unas respuestas más reflexivas, y por tanto, la construcción de un individuo que es capaz de

establecer comparaciones entre las narraciones de su cultura de origen y las obras de la cultura receptora, un adolescente que escucha activamente el texto y transfiere e intercambia ideas y sugerencias, un lector que identifica en las obras los recursos literarios que le hacen disfrutar y construye sentidos conjuntamente a partir del texto como se muestra en este segmento:

- 2.Zineb: lo que me gusta más I la chica cuando se convirtió en una loba y se ha ido al pueblo para -
- 3.Aissatou: pero no sabemos si es la chica
- 4.Zineb: sí:: claro I se nota II por el hijo que cogió
- 5.Aissatou: me parece un poco raro
- 6.Zineb: no se parece nada raro I **el cuento muestra todo**

En este sentido, el título de “El cumplemuertes” generó diferentes expectativas entre los informantes sobre el tema de la muerte:

Transcripción – “El cumplemuertes”	Análisis descriptivo - inductivo
<p><i>((Antes de empezar a leer, repiten en voz alta el título del cuento y hablan sobre el título))</i></p> <p>1.Inv.: Voy a leer el “Cumplemuertes”</p> <p>2.Yingzi: cumple II muertes II cumple II muertes II cumplemuertes</p> <p>3.Youness: alguien de Halloween</p> <p>4.Ruihao: va a cumplir la muerte</p> <p>5.Youness: van a celebrar su muerte</p> <p>IES Goya (Zaragoza)</p> <p>1.Inv.: ¿Os sugiere algo este título?</p> <p>2.Aissatou: Va de muertes ¿no? porque el cumplemuertes:: II <i>((risas))</i></p> <p>3.Massamba: recordar una muerte</p> <p>IES Lucas Mallada (Huesca)</p>	<p>1.Sorpresa por el término.</p> <p>Formulación de expectativas sobre la trama.</p> <p>1-3Inferencias a partir del título sobre el tema del cuento. Comunidad interpretativa.</p> <p>Formulación de expectativas.</p>

En la siguiente sesión, cuando se intentaba reconstruir el cuento con el grupo del IES Goya, en las respuestas de los informantes encontramos claves sobre sus gustos lectores desde el itinerario textual leído con ellos. A este respecto, se intercambian diferentes opiniones y entre ellas, uno de los alumnos activa su intertexto en su segunda lengua citando a modo de ejemplo el cuento popular “Yo dos y tú uno” con el que habíamos iniciado la investigación:

<p>Transcripción – “El cumplemuertes”</p>	<p>Análisis descriptivo - inductivo</p>
<p><i>((Antes de continuar con la lectura, se recuerda el cuento))</i></p> <p>10.Inv.: ¿Os acordáis el cuento que empecé a leer el jueves? ¿Cómo se titulaba?</p> <p>11.Youness: Cumplemuertes II un hombre que recibe una carta que pone CUMPLEMUERTES y no te olvides que yo no te olvido III a mí me gusta I me encanta I es como una aventura I hay intriga</p> <p>12.Ruihao: no me gusta I es muy aburrido el cuento de cumplemuertes II no me parece interesante I parece muy aburrido I no cuenta nada gracioso</p> <p>13.Inv.: ¿Prefieres cuentos graciosos? ¿Por ejemplo?</p> <p>14.Ruihao: “yo dos y tú uno” <i>((risas))</i></p> <p>15.XiaoWei: no</p> <p>16.Weipei: un poco</p> <p>IES Goya (Zaragoza)</p>	<p>11.Youness de manera voluntaria reconstruye el cuento y expresa su opinión. Respuesta emocional.</p> <p>12.Ruihao lo rechaza por la falta de comicidad. Expresa su gusto por cuentos cómicos haciendo referencia a su intertexto en su segunda lengua: cita el cuento popular “Yo dos y tú uno”, primera lectura que se había realizado.</p> <p>16. Mayor participación en la conversación literaria los alumnos chinos.</p>

Durante el proceso de lectura en voz alta, el diálogo establecido con el texto provocó en algunos jóvenes inmigrantes preguntas que les permitieron organizar el significado y contrastar interpretaciones en el marco de la conversación, dando lugar a una comunidad interpretativa que se mantenía muy intrigada en el avance de la trama:

<p style="text-align: center;">Transcripción – “El cumpleaños”</p> <p><i>((Durante la lectura del texto))</i></p> <p>8.Inv.: ¿Va a cambiar la vida de este hombre’</p> <p>9.Binta: Sí I va a cambiar</p> <p>10.Aissatou: Yo creo que NO hasta que le llegue la hora II sí tendrá miedo pero II</p> <p>11.Binta: Es una broma</p> <p>12.Aissatou: Le quieren asustar o algo II pero si quieren asustarle II de sus amigos ninguno es</p> <p><i>((Durante la lectura del texto – en otro momento de avance))</i></p> <p>64.Inv.: Volvemos al texto. ¿Os está gustando este texto?</p> <p>65.Massamba: SI:: a mí me gusta</p> <p>66. Inv.: ¿Qué te gusta?</p> <p>67.Massamba: Es una historia rara</p> <p>68.Binta: A mí no me gusta II no me gusta</p> <p>69.Aissatou: Me gusta todo de momento II no sabemos si se están burlando de él o le quieren matar:: o qué pasa</p> <p>70.Binta: Cada año así no puede seguir:: porque primero va a cambiar su vida I no va a comer ni hacer nada</p> <p>71.Aissatou: Si fuera una burla al cambiar de dirección le dejarían en paz</p> <p>72.Binta: Si no tiene enfermedad ni nada</p> <p>73.Aissatou: Cómo va a tener enfermedad <i>((risas))</i></p> <p>74. Inv.: ¿Os gusta el tono?</p> <p>75.Binta: Sí:: me gusta</p> <p>IES Lucas Mallada (Huesca)</p>	<p style="text-align: center;">Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>9-12.Formulación de hipótesis sobre la historia Proyección de sus sentimientos en el protagonista creyendo que tiene miedo. Construcción de una comunidad interpretativa. Cada joven expresa su interpretación y conjuntamente elaboran significados.</p> <p>67-73.En el caso de Aissatou, su interacción con el texto le lleva a hacerse preguntas sobre el argumento. La intriga del cuento la mantiene atenta y le gusta esa tensión por seguir escuchando qué va a pasar. El texto les genera inferencias. La historia les mantiene muy intrigados. Uso de frases condicionales e interrogativas indirectas. Interacción con el texto.</p>
---	---

Asimismo, la siguiente secuencia seleccionada sobre “la dama de blanco” – propició respuestas afectivas, diferentes inferencias sobre su identidad y la comprobación a partir de las claves textuales de la obra posibilitando la interpretación:

<p style="text-align: center;">Transcripción – “El cumpleaños”</p> <p><i>((Después de la lectura))</i></p> <p>87. Aissatou: Pero ¿por qué le escribía cartas?</p> <p>88. Massamba: ¿Es broma, no?</p> <p>89. Aissatou: No es broma porque ella dijo que no es broma</p> <p>90. Binta: Y:: ¿qué dijo la mujer? II dijo que estas sufriendo eso</p> <p>91. Aissatou: Que la mujer también tuvo una mala vida ¿no?</p> <p>92. Binta: Sí:: por eso escribe estas cartas</p> <p>93. Aissatou: Para resolver</p> <p>94. Inv.: ¿A quién representa esta mujer?</p> <p>95. Aissatou: <i>((risas))</i> a Dios</p> <p><i>((sobre la mujer))</i></p> <p>96. Aissatou: ¿No podría ser un fantasma?</p> <p>97. Binta: ¿Un bruja?</p> <p>98. Fátima: ¿Un ángel?</p> <p>99. Inv.: La dama de blanco y azul</p> <p>100. Aissatou: ¿Un fantasma? II ha tenido un encuentro con su propio destino</p> <p>101. Fátima: Su destino</p> <p>102. Inv.: La dama de blanco-</p> <p>103. Aissatou: ES LA MUERTE II como aparece de blanco II ¿por qué no se cumplió el destino de este señor?</p> <p>IES Lucas Mallada (Huesca)</p>	<p style="text-align: center;">Análisis descriptivo - inductivo</p> <p>87. Continúan haciendo preguntas, elaborando inferencias para comprender el texto.</p> <p>94-103. Hipótesis para identificar a la mujer de blanco. A través del conocimiento compartido y las marcas textuales del texto –“el color blanco”, llegan a interpretar que se trata de la muerte.</p>
--	---

Por otra parte, cuando les preguntamos si había algo más que les había sorprendido de esta lectura, hicieron referencia al miedo, al ritmo y al silencio que se había creado en el ambiente:

119. Inv.: ¿Algo más que os ha sorprendido?

120. Massamba: Cuando vio el hombre a la mujer

121. Binta: Porque el hombre no pensaba que iba a encontrar a la mujer que había escrito las cartas

122. Aissatou: Es que con el **silencio**::

123. Massamba: El **ritmo**

124. Inv.: ¿La forma de contar la historia?

125. Binta: Sí

126. Aissatou: Cambiabas las voces

127. Binta: **Como fuera verdad**((risas))

128. Inv.: ¿Cómo si fuera VERDAD?

129. Binta: Sí:: ((risas))

Consideramos relevante, pues, este segmento en lo que se refiere al disfrute por la lectura expresiva como si fuera un acto iniciático para estos jóvenes.

Otras respuestas que se obtuvieron sobre este cuento coinciden en el gusto por la intriga, sin embargo hubo alumnos en los que el texto les produjo cierta inquietud:

Transcripción -“El cumpleaños”	Análisis descriptivo - inductivo
<p>28. Inv.: ¿os ha gustado el cuento?</p> <p>29. Ruihao: NO ABURRIDÍSIMO</p> <p>30. Youness: me gusta I es que tiene mucha acción I es que la historia se entiende I me gusta</p> <p>31. FeiFei: muy mal todo</p> <p>32. Inv.: ¿Os ha recordado a algo?</p> <p>Ruihao: NO I es que esto de saber cuando vas a morir:: II vamos a estar muy nerviosos::</p> <p>IES Goya (Zaragoza)</p>	<p>29. Diferentes opiniones en los informantes sobre la misma lectura.</p> <p>32. Respuesta emocional. Parece que el joven se hubiera identificado con el protagonista o hubiera contemplado la posibilidad de llevar el mundo del texto a su realidad.</p>

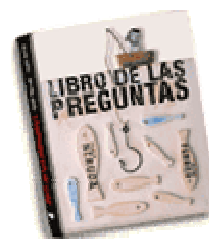
- *Respuestas de los jóvenes inmigrantes al universo poético creado por la palabra y la imagen*

A continuación procederemos a analizar las respuestas de los grupos de lectura sobre el *Bestiario de greguerías* de David Vela (2007) homenajeando a Ramón Gómez de la Serna; el universo de Neruda recreado por Isidro Ferrer, en *El libro de las preguntas* (2006), y *Mi familia* (2006) de Daniel Nesquens con ilustraciones de Elisa Arguillé. Para ello, nos interesaba conocer cómo recibían los informantes estas obras, y en qué medida la ilustración como estrategia narrativa y código que contribuye a la construcción de significados, podría proporcionarnos alguna clave en la búsqueda de un itinerario constructor de identidades.

En un sentido global, las respuestas surgidas ante *El libro de las preguntas* (2006) y el *Bestiario de greguerías* (2007), se han concretado en los siguientes aspectos según las fases del proceso de recepción:

- *En la fase de prelectura:* los informantes reaccionaron con sorpresa y asombro al ver por primera vez estos libros que les movió el deseo por tenerlos en sus manos y mirarlos detenidamente, expresando el placer que este acto les provocaba así como manifestando su gusto por las ilustraciones. Ante estas reacciones, les preguntamos si era la primera vez que se encontraban con este tipo de obras, todos afirmaron que sí.

Por otra parte, los paratextos les invitaron a formular expectativas y en algunos casos, a jugar con el lenguaje como se puede apreciar en esta transcripción a partir de la cubierta del *Libro de las Preguntas* (2006):



<p>Transcripción – <i>Libro de las Preguntas</i> <i>((Antes de abrir el libro, vemos la cubierta, contracubierta y leo en voz alta el título))</i></p>	<p>Análisis descriptivo - inductivo</p>
<p>1. Inv: ¿Qué os parece esta cubierta? ¿Qué pensáis que vamos a encontrar en este libro?</p> <p>2. Zineb: Nos va a hacer preguntas y tenemos que contestar</p> <p>3. Binta: me gusta la cubierta</p> <p>4. Inv: ¿Qué os gusta de la cubierta?</p> <p>5. Kadiatou: me gustan los dibujos</p> <p>6. Aissatou: los dibujos</p> <p>7. Massa: los peces, el pescador</p> <p>8. Aissatou: el pescador</p> <p>9. Zineb: nosotros vamos a pescar preguntas</p> <p>10. Aissatou: o ¿no?</p> <p>IES Lucas Mallada (Huesca)</p>	<p>2-10. A partir de la cubierta: formulación de expectativas intuitivas sobre el tema.</p> <p>Respuestas de asombro.</p> <p>Les llama la atención la composición de la cubierta y es interesante la inferencia de Zineb y el juego de palabras que crea.</p> <p>Gusto por jugar con el lenguaje: Relaciona texto e imagen; ha sabido leer texto e imagen. Interpreta. Lee y relaciona. Crea una metonimia. Asociación de ideas. Piensa en L2. Juega con el lenguaje a través de la imagen. Es la ilustración la que le permite jugar con el lenguaje. Respuesta estética.</p> <p>Lectores activos que se fijan en la composición del libro y construyen conjuntamente los posibles significados sobre el libro. Conocimiento compartido.</p>

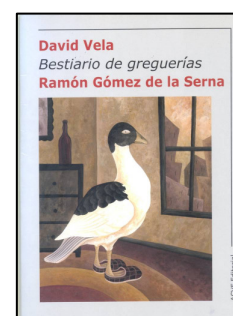
Parece que el poder sugerente del diseño: las texturas, la iluminación, el paso del tiempo en los trazos de las letras del título, las figuras planas y casi simétricas; mueve los afectos de los lectores. La cubierta les permitió generar inferencias y, a través del conocimiento compartido del grupo, construir significados y jugar con el lenguaje -en el caso de Zineb creando una metonimia. En el caso de otros informantes, respondieron a los estímulos de la cubierta formulando preguntas a modo de anticipar de manera intuitiva las probabilidades temáticas, estilísticas y la intencionalidad de la obra:

Transcripción – <i>Libro de las Preguntas</i>	Análisis descriptivo - inductivo
<ol style="list-style-type: none"> 1. Inv.: Os he traído “El libro de las preguntas” 2. Youness: ¿Por qué el libro de las preguntas? 3. Ruihao: porque hay preguntas 4. Yingzi: porque dentro hay textos que te hacen preguntas 5. Inv.: ¿Os gusta la cubierta? ¿Qué vamos a encontrar en este libro? 6. Ahmed: un libro que después de la lectura va a haber preguntas 7. WeiPei: tiene alguna pregunta que contestar 8. Youness: no sé porque algunos libros tienen un título que lo entiendes pero cuando lo lees no es lo mismo <p>IES Goya</p>	<p>2-7. Formulación de expectativas en forma de preguntas a partir de la cubierta y del título.</p> <p>8. Ahmed relaciona la tipología textual con otros libros que conoce.</p> <p>4 y 7. Mayor participación de los informantes chinos.</p>

Asimismo, se detuvieron en identificar la presencia de dos autores en la composición de la obra, en preguntarse quién era el escritor y quién el ilustrador. Por otro lado, mostraron un interés por los materiales que se habían utilizado en la creación de las ilustraciones:

Transcripción - Libro de las Preguntas <i>((paso el libro, lo ven y hablan))</i>	Análisis descriptivo - inductivo
<p>9.Youness: Pablo Neruda es un escritor</p> <p>10.Ruihao: uno dibujo y otro escribe</p> <p>11.Youness: como el libro de las greguerías</p> <p>12.Ruihao: más fácil de entender las preguntas</p> <p>13.Inv.: ¿Os gusta la cubierta?</p> <p>14.Youness: un señor que está pescando preguntas</p> <p>15.Ahmed: los peces</p> <p>16.WeiPei: es diferente</p> <p>17.XiaoWei: el señor que está pescando</p> <p>18.Ruihao: ¿Pablo Neruda o Isidro Ferrer?</p> <p>19.Youness: una cosa I este escritor está trabajando sólo de madera, los peces de madera::, el hombre de madera::, los dibujos de madera:: I tiene algo en común con la madera</p>	<p>9-12.Inferencias sobre el escritor e ilustrador, identifican que hay dos autores.</p> <p>11.Activación del intertexto lector.</p> <p>18.Se fijan en la textura de las ilustraciones; les llama la atención la madera. Competencia visual.</p>

En relación al *Bestiario de greguerías*, en esta fase surgieron preguntas sobre el concepto de “greguería” y “bestiario”, a este respecto se leyeron algunas greguerías dejando a los informantes que conjuntamente elaboraran sus significados. De manera voluntaria, hubo algún informante que buscó información sobre el autor e ilustrador en la red y después explicó en su círculo de lectura.



- *Durante el proceso de lectura y después en la conversación:* las respuestas se focalizaron sobre las ilustraciones resaltando aquellas que más les gustaban y explicaron cómo la imagen les ayudaba a comprender el sentido de la greguería:

18.Yingzi: me gustan las mariposas y la cara del ángel, cambiaría su cara por una señorita.

24.Ruihao: me ha gustado la frase es graciosa y el dibujo bien. Primero he visto el dibujo y luego he ido a leer la frase. El dibujo me ayuda.

28.XaoWei: me gusta el dibujo está como lejos.

29.WeiPei: El dibujo es muy gracioso.

Parece, pues, que los dibujos simples y cómicos, las personificaciones del bestiario de David Vela, ayudaron a interpretar las greguerías de Gómez de la Serna. Tal vez sin la combinación de palabra e imagen, estos textos pudieran ser inalcanzables para los lectores inmigrantes. Después de la conversación, decidieron elegir la greguería que más les había gustado para escribir su comentario en el blog.

En el proceso de la lectura del *Libro de las preguntas* (2006), algunos informantes respondían de manera espontánea a las preguntas de los poemas. Por ejemplo, Elena, una joven rumana del grupo IES Ramón y Cajal, cuando leímos: “¿Por qué se suicidan las hojas (...)?”; ella interaccionaba con el texto respondiendo: “porque llega el otoño”. Estas respuestas también fueron provocadas en otros informantes quienes reconocieron en el texto sus propias experiencias vitales:

Transcripción – <i>Libro de las Preguntas</i>	Análisis descriptivo - inductivo
<p><i>((Leo otra pregunta: “¿Dónde está el niño que yo fui”...?)) ((los alumnos contestan de manera espontánea))</i></p> <p>33. Youness: se fue</p> <p>34. Ruihao: sigue dentro de ti</p> <p>35. Youness: se fue y dentro de ti solo las cosas que recuerdas</p> <p>36. Ruihao: dentro I Sí II quiere jugar</p> <p>Youness: es como está llorando toda su vida</p> <p><i>((silencio en todo el grupo))</i></p> <p>37. Ruihao: sigue</p> <p>38. Youness: está llorando los recuerdos II el dibujo es la respuesta</p>	<p>33-38. A partir del texto, de manera libre, ofrecen sus respuestas.</p> <p>Respuestas emocionales, reconocen en el texto sus propias experiencias vitales.</p> <p>38. La ilustración como estrategia narrativa que les facilita construir sentidos.</p>

Se observa la habilidad de los informantes para interpretar el texto visual y establecer conexiones sobre su propia experiencia cultural, lectora y de vida. La interacción entre la palabra y la imagen le ayuda al lector-espectador a entender las funciones narrativas de ambos discursos.

De *Mi familia* (2006) de Daniel Nesquens con ilustraciones de Elisa Arguilé, se seleccionaron los capítulos referentes al padre, la madre y la abuela María. Los informantes después de la lectura hicieron referencia al uso del lenguaje, al tono humorístico del texto y a la ilustración como el elemento que les habían servido para contextualizar la historia. Sirvan a modo de ejemplo las dos transcripciones siguientes que hemos seleccionado sobre estos dos aspectos de interés para la investigación:



Transcripción – <i>Mi familia</i>	Análisis descriptivo - inductivo
<p><i>((Lectura de fragmentos))</i></p> <p>1. Inv.: ¿Qué os ha gustado?</p> <p>2. Youness: a mí lo que me ha gustado son las palabras I por ejemplo dice de mi casa a la fuente estaba como a dos kilómetros y el sol a millones de kilómetros I hay muchas palabras parecidas que repite</p> <p>3. Inv.: ¿Os gustan los dibujos?</p> <p>Youness: los muebles de antes</p> <p><i>((lectura en voz alta del capítulo de la madre y se muestran las ilustraciones))</i></p> <p>4. Youness: esto me ha gustado <i>((risas, interrumpe la lectura para intervenir. Se refiere al comienzo del capítulo: “Madre no hay más que una, hermanos.....))</i></p> <p><i>((sigue la lectura y se interrumpe por las risas que produce la historia cuando dice” y regué las plantas con gaseosa”, risas de todo el grupo))</i></p> <p>5. Youness: las plantas estaban borrachas</p> <p><i>((sigue la lectura y se detiene para mostrar las imágenes de la madre))</i></p> <p>6. Youness: la madre I <i>((risas))</i> qué ropa::</p> <p>7. Ruihao: sesenta</p> <p>8. Youness: sesenta I los pantalones</p> <p>9. Yingzi: el pez <i>((risas))</i></p> <p>IES Goya (Zaragoza)</p>	<p>2. Gusto por el lenguaje. Apropriación de frases del texto. Respuestas emocionales y estéticas.</p> <p>Las frases cortas y armoniosas, la prosa cuidada y el humor de Nesquens.</p> <p>4.El tono humorístico del texto.</p> <p>6-9.Las ilustraciones les ayudan a construir significados e interpretar el contexto histórico del libro.</p>

En la siguiente transcripción, las ilustraciones en rojo, blanco, negro y azul aparecen como la base para construir inferencias:

<p>Transcripción - <i>Mi familia</i></p>	<p>Análisis descriptivo - inductivo</p>
<p><i>((Enseño la foto del padre antes de empezar a leer. Leo en voz alta y voy a enseñando las fotos.))</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Zineb: ¿qué piernas? ¿Por qué es así? 2. Inv. Esta familia con estas ropas 3. Zineb: del siglo XX 4. Aissatou: de mil novecientos... 5. Zineb: mil novecientos 30, los muebles son antiguos y el pantalón también 6. Inv. Mil novecientos 60 7. Zineb: ¿Por qué todos llevan pescados? 8. Inv. ¿Qué os has gustado de Mi familia? 9. Massa: Como describe su familia 10. Kadiatou: los dibujos 11. Zineb: es muy fácil de entender <p>IES Luca Mallada (Huesca)</p>	<p>1-6. La ilustración facilita la formulación de inferencias para llegar a construir significados.</p> <p>Les sorprenden los dibujos, intentan adivinar la época por los muebles, la ropa pero no consiguen identificar que son los años 60.</p> <p>7-11. Los estímulos visuales provocan preguntas en el lector que interactúa con la imagen.</p> <p>El lenguaje y las ilustraciones como elementos que más les han gustado.</p>

Por otra parte, consideramos pertinentes las respuestas en relación a la distancia del mundo creado por el texto desde la clave del humor con respecto a las experiencias inmediatas de los informantes, de tal manera que descubrieron referentes de la cultura de la sociedad receptora:

<p>Transcripción - <i>Mi familia</i></p>	<p>Análisis descriptivo - inductivo</p>
<p>33. Inv.: ¿Os recuerda a algo?</p> <p><i>((todos no))</i></p> <p>34. Ruihao: no se parecen a mis abuelos</p> <p>35. Yingzi: me gusta la madre hace la salsa mahonesa I y la abuela II</p> <p>36. Ahda: las imágenes</p> <p>37. Ruihao: un libro humorístico</p> <p>IES Goya (Zaragoza)</p>	<p>No hay identificación con sus familias.</p> <p>Descubre en el texto mundos alejados a su experiencia inmediata.</p> <p>Les gusta el humor.</p> <p>Clave: la distancia.</p>

- *Análisis de las respuestas a las lecturas fragmentadas de Pippi Långstrump (2002) de Astrid Lindgren, y Manolito Gafotas, de Elvira Lindo (2004).*

Si bien el elemento común en estas obras es el humor, observamos la pluralidad de lecturas en la recepción de estos textos y la confrontación de puntos de vista de los participantes. En el caso del personaje de Pippi, les produjo mucha sorpresa a todos los jóvenes inmigrantes, de manera que las chicas se quedaban fascinadas:

“Me da pena cuando escucho la historia de Pippi. Creo que está muy mal que no tienes a nadie en el mundo, esta sola.

Me atrae de Pippi su modo de ser, es muy optimista y sabe mandarse sola.” (Cristina, IES Ramón y Cajal)

“Pippi es una chica que hace todas las cosas de casa, la comida y trabaja. No tiene un momento para jugar y ver películas y además viaja mucho. Y por eso me gusta, es verdad que es una chica loca pero tiene muchas cosas buenas, es trabajadora y simpática.”

(Nisrine, IES Ramón y Cajal)

Por el contrario, para Georgian llegó convertirse en un personaje incómodo:

“Me gusta pero no me gusta.

Me gusta porque es una persona buena con los chicos que aparecen en el cuento y porque viaja mucho.

No me gusta porque es un poco loca: se manda sola y algunas veces se da una paliza.

Creo que es un poco loca porque no tiene padres.”

(Georgian, IES Ramón y Cajal)

Sin embargo, ninguno de ellos quería ser como Pippi, todos reclamaban la necesidad de un orden en sus vidas, de unos referentes de autoridad, y al llegar la noche ponerse el pijama de Anika y Tommy.

Las respuestas a la lectura de los primeros capítulos de *Manolito Gafotas* (2004), se podrían sistematizar en los siguientes aspectos:

- Discusión en la conversación sobre “los mote” que aparecen en el capítulo primero. Algunos informantes no identificaron este referente, era nuevo para ellos, no comprendían su uso y mostraron desagrado por este tipo de sobrenombres para nombrar a las personas.
- Respuestas emocionales sobre las relaciones familiares nieto-abuelo, hermano-hermano. A este respecto, la relación de Manolito con su abuelo les gustaba mucho aunque contrastaron diferentes interpretaciones. Para algunos informantes estaba mediatizada por el “dinero” que el abuelo daba a Manolito.
- Respuestas emocionales y culturales sobre la descripción de la casa del personaje que les llevó a reconocer sus propias experiencias y a establecer, en el caso de los informantes rumanos, relaciones con sus países de origen en cuanto a la situación económica. El mundo creado por el texto les recordó el contexto social y económico de sus ciudades de origen.

- Comparación entre el personaje de Pippi y Manolito. Relacionaron y activaron su intertexto. Por ejemplo, para algunos informantes chicos les resultó más atractivo y se identificaron con Manolito; mientras que las informantes chicas preferían a Pippi. En este sentido, los chicos decían que era más inteligente Manolito porque “no se mandaba solo”, las chicas respondían que la causa de ello era la orfandad de Pippi. Los informantes dotaron de sentido a estos textos, sin embargo las informantes femeninas supieron interpretar desde los indicadores y márgenes de interpretación del texto.

Por otra parte, también se originaron respuestas sobre el tono y el uso del lenguaje que les llevaron a relacionar este texto con otros ya leídos en el itinerario textual, sirva a modo de ejemplo el siguiente extracto:

Transcripción - <i>Manolito</i>	Análisis descriptivo - inductivo
<p>1. Inv.: ¿Os ha gustado?</p> <p>1. Zineb: me gusta cómo cuenta la historia</p> <p>2. Inv.: ¿cómo cuenta?</p> <p>3. Zineb: cuenta de manera graciosa</p> <p>4. Aissatou: graciosa</p> <p>5. Binta: la forma de leerlo I en voz alta como si fuera verdad</p> <p>6. Massamba: si</p> <p>7. Aissatou: vi una película me recuerda</p> <p>8. Aissatou: orejones</p> <p>9. Binta: tiene las orejas grandes como un conejo</p> <p>10. Inv.: ¿Un mote?</p> <p>11. Massamba: son bromas</p>	<p>1. Respuesta sobre el lenguaje y el tono del texto. Respuesta estética.</p> <p>5. Respuesta sobre el paradigma metodológico. La lectura en voz alta, expresiva y el poder sugerente del lenguaje.</p> <p>7. Activación de conocimientos previos. Relacionan la historia con otros productos culturales: cine.</p>

<p>12.Zineb: ya en Marruecos también I me llaman de un nombre que no me gusta</p> <p>13.Binta: sí por ejemplo Mas</p> <p>14.Zineb: cuando te electrocutas</p> <p>15. Inv. ¿Os ha recordado a algo este capítulo?</p> <p>16.Zineb: a una película que vi</p> <p>17.Binta: las orejas me recuerda a los conejos</p> <p>18.Massamba: sí:: una amigo mío de Senegal que tenía un mote y no le gustaba</p> <p>19.Binta: no me gusta el mote I me gusta llamar a las personas por su nombre I tengo una amiga que nadie sabe su nombre</p> <p>20.Inv. ¿Habéis encontrado algo nuevo?</p> <p>21.Aissatou: es diferente es cómico</p> <p>22.Zineb: da risas</p> <p>23.Aissatou: a “Yo dos y tú uno”</p> <p>24.Binta: a “Mi sobrina”</p> <p>25.Zineb: queremos ver el blog</p> <p>IES Lucas Mallada</p>	<p>8-14.Confrontación de opiniones sobre “los motes”. Respuesta cultural.</p> <p>18. Relación de referentes culturales.</p> <p>19.No le agradan el uso de motes.</p> <p>21-24.Relacionan el tono del texto con otros textos leídos en el itinerario.</p>
--	--

A modo de recapitulación, a la luz de los datos obtenidos en este nivel de análisis de la primera fase del itinerario en relación a la experiencia de lectura de los informantes objeto de esta investigación con los textos seleccionados, que se podrían concretar los supuestos que se refieren:

- Descubren la lectura en voz alta como una experiencia satisfactoria y grata.

- Desde la lectura en voz alta, se apropian de palabras y frases del lenguaje literario que utilizan en la discusión literaria para expresar sus opiniones.
- Expresan sorpresa ante los usos del lenguaje literario, en algunos casos se emocionan a través de y por medio de las metáforas.
- Se observa un desarrollo en las actividades cognitivas y emocionales que implica el acto de leer: anticipaciones globales intuitivas a partir de elementos paratextuales y textuales; formulación de expectativas, respuestas de los informantes a los estímulos textuales del texto, construcción de significados y valoraciones subjetivas sobre las obras.
- Se sorprenden con algunas cubiertas de libros, se detienen a observarlas y a describir texturas, colores y a expresar emociones que surgen de esta lectura.
- Parece que la ilustración como estrategia narrativa y código, facilita la interacción entre el lector inmigrante y el texto, y la construcción de sentidos.
- Hay lecturas que les llevan a reflexionar y referentes culturales. Así como a conversar sobre temas actuales que les preocupan.
- En la discusión literaria, se observa una participación activa de los informantes para construir significados, compartir sus conocimientos, desarrollar conversaciones exploratorias; de modo que se crea un contexto rico de aprendizaje donde se amplían conocimientos, se contrastan opiniones, se elaboran interpretaciones.

- Se aprecia en estos tres escenarios una progresiva motivación hacia la escritura en el blog de la investigación. Primero desde la oralidad, en el círculo de lectura se proponen soluciones al conflicto creado por los protagonistas del texto, se crean nuevos personajes para cambiar el final de las historias o se decide construir un mundo secundario al del texto leído. Después, los informantes reclaman un espacio íntimo –escritura individual- para escribir sus entradas en el blog.

1.1.2.- Respuestas de los informantes a la segunda fase del itinerario

Tal y como se ha justificado en el capítulo 5 -en el apartado de selección y descripción del corpus-, las respuestas al itinerario de contraste fueron recogidas en uno de los escenarios de la investigación –IES Lucas Mallada-a partir de la lectura de las siguientes obras: *El león Kandinga* (2009) de Boniface Ofogo e ilustraciones de Elisa Arguilé; *Cena de rua* (1999) de Ángela Lago y *Emigrantes* (2007) de Shaun Tan.

Así pues, antes de llevar al círculo de lectura *El león Kandinga* (2009) desde los criterios de la oferta intercultural, nos preguntábamos cómo reaccionarían los informantes a esta obra. En la fase de prelectura, a partir de la cubierta y de las guardas, surgieron las siguientes respuestas:

Transcripción – <i>El león Kandinga</i> <i>((Conversación sobre la cubierta antes de empezar la lectura))</i>	Análisis descriptivo - inductivo
1. Aissatou: eso es de África I Kandinga ¿no? 2. Inv.: ¿crees que es de África? 3. Aissatou: no sé I lo de Kandinga me suena en mi idioma 4. Inv.: ¿Os gusta la cubierta? 5. Zineb: bueno I por aquí hay un león I y II no sé qué es eso <i>((risas))</i> 6. Aissatou: esos animales que tienen la boca muy grande II no I no me gusta 7. Inv.: ¿Qué es lo que no os gusta? 8. Aissatou: el rojo 9. Zineb: el dibujo	1-3. El título y la composición de la cubierta le recuerda a su cultura de origen. Respuesta cultural. 4-14. Expresan desagrado por los dibujos y colores . A la alumna africana (nacida en Senegal y después vivió en Guinea) relaciona los colores del león con patrones culturales de Senegal. La cubierta le lleva a evocar referentes culturales de su cultura de origen . Y aunque podríamos pensar que le pudiera agradar, manifiesta que no le gusta la cubierta.

<p>10. Aissatou: eso es de África I la máscara I es que en Senegal hacen este tipo::</p> <p>11. Inv.: ¿Te recuerda?</p> <p>12. Aissatou: soy de Guinea pero nací en Senegal I una fiesta que hacen los senegaleses I así con disfraces</p> <p>13. Zineb: la verdad no me gusta la cubierta</p> <p>14. Aissatou: no me gusta</p> <p><i>((Conversación sobre las guardas))</i></p> <p>15. Zineb: el bosque</p> <p>16. Aissatou: a mí eso no me tiene recuerdo bonito I no me gustan los colores</p>	<p>12.Reconoce en la cubierta experiencias de su bagaje cultural de origen.</p> <p>13-14.Respuesta emocional.</p> <p>15-16.Algo hay en la composición de las guardas que no le sugiere sensaciones y emociones agradables.</p> <p>Responden con desagrado a las ilustraciones.</p>
---	--

En este primer acercamiento a esta obra, se infiere que las informantes mostraron respuestas de desagrado hacia la composición de la cubierta, en la que los colores fueron un elemento que produjo recuerdos procedentes de sus países de origen que por alguna razón no querían evocar.

Después de la lectura, estas emociones provocadas no cambiaron y fueron ampliadas identificando otros elementos visuales y textuales que no les habían agradado:

<p>Transcripción – El león Kandinga <i>(Después de la lectura)</i></p>	<p>Análisis descriptivo - inductivo</p>
<p>17. Inv.: ¿Os ha gustado el cuento?</p> <p>18. Aissatou: NO I no me ha gustado</p> <p>19. Inv.: ¿Qué es lo que no te ha gustado?</p> <p>20. Aissatou: pues casi todo II no me ha gustado lo del león II no me ha gustado la verdad II no me gustó que guiará a otros animales para que Kandinga se los comiera II</p> <p>21. Zineb: no me gusta mucho II en África</p>	<p>18-21.Siguen expresando en todas las intervenciones el desagrado de manera rotunda. El cuento no les ha gustado.</p>

<p>siempre dicen esto II que lo que tienes I lo tienes que compartir</p> <p>22. Aissatou: este libro me ha dejado sin palabras</p> <p>23. Zineb: este tipo de cuentos no me gustan</p> <p>24. Inv.: ¿Qué es lo que no te gusta de este tipo de cuentos?</p> <p>25. Zineb: la manera como se cuenta II me gusta como el cuento de Píramo y Tisbe II da más ilusión I este no da ni ilusión ni nada II el cuento como el de Píramo y Tisbe te da más ideas y más cosas así como lo que he escrito I El pañuelo manchado de sangre</p>	<p>22.Expresión significativa. El libro no favoreció la discusión literaria.</p> <p>25.Activa su intertexto para citar qué tipo de lecturas le agradan y lo justifica.</p> <p>Hace referencia al cómo se cuenta; cita la fábula de Píramo y Tisbe leída en la primera fase del itinerario a modo de ejemplo de textos que le agradan y le llevan a escribir.</p>
--	---

El desarrollo de esta discusión propició la activación del intertexto lector para justificar qué tipo de lecturas le gustan y qué les aportan, tal vez en este tipo de respuestas se encuentren de manera implícita algunas claves en relación a las lecturas para adolescentes inmigrantes. Del mismo modo, resulta significativa la secuencia que sigue en la que se hace referencia a la imposibilidad de construir significados y a ensanchar sus horizontes:

Transcripción – <i>El león Kandinga</i>	Análisis descriptivo - inductivo
<p>26.Aissatou: no me gusta el color II hay otros colores que te dan brillo I este tiene brillo pero no me gusta</p> <p>27.Zineb: el color no me da nada I la forma de contar el cuento no me gusta I es que el cuento no tiene significado</p> <p>28.Aissatou: tendrá significado para otros</p> <p>29.Zineb: no me gusta</p> <p>30.Inv.: ¿Os ha recordado a algo?</p> <p>31.Aissatou: a una situación muy desagradable para mí que viví en Senegal III me gustó mucho</p>	<p>26. Elaboración de interpretaciones subjetivas sobre los colores.</p> <p>27-28.Respuestas emocionales.</p> <p>Imposibilidad de construir significados y de interaccionar con el texto.</p> <p>31.El texto le remite a una experiencia desagradable en su cultura de origen.</p>

<p>el cuento del “mancebo”</p> <p>32.Zineb: “Yo dos y tú uno” II el que me gusta más es Píramo y Tisbe</p> <p>33.Aissatou: a mí me gustó el de la joven rebelde III este cuento me recuerda a las fiestas de Senegal que hacían allí con máscaras y me daba mucho miedo II pero como te vas acostumbrado:: II y tienes que aceptarlo</p> <p>34.Inv.: ¿Hay algo nuevo en este cuento, algo que os haya extrañado?</p> <p>35.Aissatou: no:::</p> <p>36.Zineb: no:::</p> <p>IES Lucas Mallada (Huesca)</p>	<p>Reminiscencias con su pasado.</p> <p>Respuesta cultural, emocional y personal.</p> <p>Activación del intertexto en L2.</p> <p>Citan aquellos cuentos que hemos leído que más les han gustado.</p> <p>33. Respuesta personal y emocional.</p> <p>Fiestas – máscaras- miedo: Los colores del cuento le hacen recordar su cultura de origen durante su infancia.</p> <p>Una lectura que les ha molestado.</p>
---	---

Este cuento recoge modelos culturales de la cultura africana, sin embargo provocó un rechazo en este círculo. Desde las ilustraciones como desde el texto, establecieron conexiones con experiencias pasadas que no deseaban revivir, por lo que esta lectura les molestó. Por otra parte, indicar que se opusieron a escribir en la plataforma virtual.

En la segunda lectura, *Cena de rua* (1999), las primeras reacciones al ver el libro fueron sumamente expresivas en relación a la cubierta donde los colores les sugirieron a algunos informantes las banderas de sus países de origen. Por otro lado, formularon preguntas -a modo de previsión- sobre si se trataba de un tipo de libro como *El león Kandinga* (2009); y otras anticipaciones sobre el significado global a partir de las connotaciones que para ellos tenía la palabra “rua”, utilizando los informantes sus conocimientos de francés –lengua materna de algunos de ellos. Incluimos el segmento de la conversación donde se originaron estas respuestas:



<p align="center">Transcripción – <i>Cena de rua</i> <i>((Fase de prelectura))</i></p>	<p align="center">Análisis descriptivo - inductivo</p>
<p>1.Inv.: Os he traído este libro</p> <p>2.Zineb: Y ¿de qué trata? II Ojala que no sea de XXX</p> <p>3.Aissatou: <i>((Mirando la cubierta))</i> La bandera de Senegal</p> <p>4.Inv.: ¿Los colores de la cubierta te recuerdan?</p> <p>5.Aissatou: La bandera</p> <p>6.Zineb: No II va a tratar de una cena</p> <p>7.Aissatou: De un reino II Rua en francés es algo de rey II una calle II o un restaurante</p> <p>8.Massamba: Una fiesta</p> <p>9.Zineb: Un animal</p>	<p>2.Respuesta emocional. En la interjección “ojalá” expresa su deseo de que no sea una lectura como la anterior.</p> <p>3.La cubierta les sugiere a los colores de la bandera su país de origen.</p> <p>Respuesta cultural.</p> <p>4-9.Anticipaciones globales intuitivas a partir del título. Uso de la lengua materna para adivinar el significado.</p> <p>Cada participante colabora de manera activa en aportar sus sugerencias.</p>

Cuando abrimos el libro, se quedaron sorprendidos al observar que no había texto y que la historia era narrada con imágenes. Esta novedad les llevó a discutir cómo podían construir significados a partir de las ilustraciones para comprender el libro, así cada participante contribuyó con sus expectativas acerca de cómo leer y entender una imagen. Estas reacciones nos sorprendieron ya que en la primera fase del itinerario nos habíamos aproximado a obras con ilustraciones: *Bestiario de greguerías*, *El libro de las preguntas*, *Mi familia*; en las que no se habían originado estas dudas en cuanto a la construcción de significados. La observación de estas respuestas nos llevó a reflexionar sobre el componente marginal que envuelve el mundo recreado por *Cena de rua*, y que tal vez por ello no les agradó e inquietó en la recepción de la obra. A continuación se presenta la transcripción realizada sobre esta secuencia en la que no intervino la doctoranda permitiendo a los alumnos tomar la palabra e interaccionar con el texto:

<p>Transcripción – <i>Cena de rua</i> <i>((Al abrir el libro, Zineb toma la palabra))</i></p>	<p>Análisis descriptivo - inductivo</p>
<p>9.Zineb: Lo sabía \ 10.Aissatou: ¿Sabías qué? 11.Zineb: Que va a tratar como III 12.Binta: ¿Por qué lo has traído? 13.Zineb: ¿Cómo vamos a entender a través de la imagen? 14.Aissatou: Viendo 15.Fátima: Coches I un niño está paseando entre los coches en una carretera II un diablo 16.Zineb: ¿No hay palabras? 17.Fátima: Quiere comer al niño 18.Zineb: ¿No hay palabras? 19.Aissatou: El perro está dentro 20.Zineb: El niño está entre dos coches 21.Fátima: Una mujer sale del coche 22.Aissatou: El niño vende cosas en la calle 23.Zineb: Es un vendedor 24.Fátima: Vende fruta 25.Zineb: Está llamando por la ventana del coche 26.Fátima: Por si quiere comprar algo 27.Aissatou: El niño llama II ¿pero es así?</p>	<p>9-11.Zineb comprueba que se confirman sus expectativas creadas sobre el libro. El tono utilizado por esta informante, su expresión cuando al abrir el libro visualiza que se trata de un libro de imágenes le lleva a relacionar el libro con el anterior que leímos: “El león Kandinga” aunque no lo dice expresamente, se interpreta en el “como”. Está claro que la lectura anterior no le agradó. Respuesta emocional.</p> <p>13-27.Respuestas de desconcierto ante la falta de texto, preguntas sobre cómo interpretar las imágenes, describen qué ven en las imágenes, construcción de significados como comunidad interpretativa, participación activa de los informantes y conversaciones exploratorias. Creación de un contexto propicio para la interpretación.</p> <p>27.Inseguridad e inquietud sobre sus inferencias. Le preocupa si está formulando inferencias dentro de los marcos de interpretación del libro.</p>

El proceso de lectura continuó con la descripción de las ilustraciones en la que cada informante aportaba sus respuestas a los estímulos visuales y contribuía a la construcción de significados. El final del libro causó sorpresa, así una de las informantes introdujo la estrategia narrativa de cierre propia del cuento tradicional:

Transcripción – <i>Cena de rua</i>	Análisis descriptivo - inductivo
44.Zineb: Le gritaron y le decían que era ladrón 45.Massamba: Ha robado 46.Aissatou: Se escondió entre una murallas que había 47.Massamba: Se escapó 48.Aissatou: Fue a venderlo 49.Zineb: ¡Ah::! 50.Fátima: Roba y lo vendió otra vez 51.Binta: El niño de nuevo a vender 52.Zineb: ¿ Así termina el cuento? 53.Aissatou: Colorín colorado el cuento se acabó 54.Inv.: Entonces cena 55.Zineb: De Rua 56.Binta: Robar 57.Fátima: Robar y vender 58.Aissatou: En la calle	44.-51.Formulación constante de inferencias . 49. Respuesta emocional a la ilustración que está leyendo. 52.Sorpresa por el final de la historia y Aissatou interviene cerrando con la estrategia narrativa propia del cuento tradicional . 54-58. Comprensión de la obra tras haber interaccionado con las ilustraciones y reformulando inferencias que finalmente les llevan a volver al título para realizar una síntesis valorativa e interpretativa .

Las respuestas a la lectura después de cerrar el libro reflejan la confrontación de interpretaciones entre los informantes sobre la verosimilitud de las ilustraciones. Asimismo, transfieren sus emociones a la situación del protagonista y reelaboran inferencias para comprender la historia:

Transcripción – <i>Cena de rua</i>	Análisis descriptivo - inductivo
<i>((Después de la lectura))</i> 64.Inv.: ¿ Qué os ha gustado? 65.Aissatou: Imaginar cosas aunque no fueran ciertas 66.Zineb: Sí que eran ciertas en la imagen 67.Aissatou: Leer los detalles de las imágenes 68.Massamba: Las imágenes 69.Binta: No me gusta pasar la noche en la calle I no me gusta la historia I no tiene familia I vender	65-69.Discusión sobre la construcción de significados a partir de la ilustración. 69. Se posiciona dentro de la vida del protagonista, identificación .

<p>en la calle</p> <p>70.Fátima: Porque roba</p> <p>71.Aissatou: Para vivir</p> <p>72.Binta: Y vender en la calle</p> <p>73.Aissatou: Para ganar la vida así II si tú no tienes qué tienes que hacer I robar</p> <p>74.Zineb: Pues te quedas con hambre</p>	<p>70-74.Respuesta emocional. Justificación de las acciones del protagonista a partir de las emociones que les producen las imágenes.</p> <p>Continúan elaborando inferencias.</p> <p>Réplica de Zineb, muestra desacuerdo con la interpretación de sus compañeras. Confrontación de opiniones e interpretaciones.</p>
---	---

Cuando les preguntamos si les había recordado el libro a algo, relacionaron la historia con otros contextos sociales de marginación, sin embargo este tema fue interrumpido por una informante que trataba de desviar la conversación. La discusión terminó imaginando cada participante una continuación de la historia desde su visión del mundo, así confrontaron sus hipótesis sobre el futuro del protagonista entre las cuáles una de las adolescentes consideraba que era imposible la transformación de la vida del protagonista. Ante las respuestas de esta joven, decidimos preguntarles qué era lo que no les había gustado de esta lectura, explicitaron sus emociones en términos de tristeza y comentaron que les gustaban más los libros con palabras.

<p>75.Inv.: ¿Os ha recordado a algo este libro?</p> <p>76.Aissatou: SI los niños abandonados porque igual viven así</p> <p>77.Zineb: Viven ASÍ no igual viven así II ¿qué habéis leído el otro día?</p> <p>78.Aissatou: Leer las imágenes porque yo sólo he leído libros con letras</p> <p>79.Binta: A mí también la primera vez</p> <p>80.Zineb: A mí no me gusta la verdad II prefiero</p>	<p>75-77.Relacionan la historia otros contextos sociales de abandono. Cabe resaltar la contestación contundente de Zineb y su intervención para desviar la conversación.</p> <p>80. Insisten en su preferencia por libros con palabras y por la lectura en voz alta.</p> <p>En la misma línea, se manifiesta el resto del</p>
---	--

<p>con palabras</p> <p>81.Inv.: ¿Qué preferís?</p> <p>82.Fátima: Qué leas tú en voz alta</p> <p>83.Aissatou, Binta, Zineb: Sí</p> <p>84.Fátima: Me parece interesante también leer a través de las imágenes</p> <p>85.Aissatou: Esta historia me parece muy mal I los niños abandonados</p> <p>86.Massamba: Si es un niño abandonado de verdad no me gusta I podría hacer otras cosas peores</p> <p>87.Inv.: ¿Os gustaría continuar esta historia?</p> <p>88.Zineb: El niño se encontró con un hombre amable y le llevó a su casa y lo trataba como si fuera su hijo</p> <p>89.Fátima: O lo llevó a un orfanato</p> <p>90.Massamba: Sí</p> <p>100.Fátima: O se reencuentra con su madre</p> <p>101.Binta: Puede encontrar con su familia</p> <p>102.Zineb: Se va a quedar así i ladrón</p> <p>103.Aissatou: Hasta que sea mayor y busque trabajo</p> <p>104.Inv.: ¿Qué es lo que no te gusta Zineb?</p> <p>105.Zineb: ((<i>Me mira y sonríe</i>))</p> <p>106.Binta: Si fuera un cuento con letras I este me ha dejado triste</p> <p>107.Zineb: La verdad no me gusta</p> <p>108.Binta: Hay muchos niños abandonados</p> <p>109.Zineb: ¿Cómo sabes que no tiene familia?</p> <p>110.Binta: Porque está robando I comiendo en la calle I y vender cosas en la calle entre los coches I parece que no tiene familia I vive en la calle</p> <p>111.Inv.: Para el próximo día</p> <p>112.Zineb: De esto NO:: la verdad NO</p>	<p>grupo.</p> <p>85-86.Muestran desagrado por la historia.</p> <p>87-103.Ante la pregunta de continuar la historia, la primera que interviene es Zineb. Entre todos imagina un final a partir de las emociones que les han provocado las imágenes.</p> <p>Exploran el mundo de la ficción.</p> <p>102. Considera que no hay posibilidad de otra salida para el protagonista.</p> <p>105-112.Expresan sus gustos de lectura. Interpreta a partir de los límites de las ilustraciones. Contraste de interpretaciones. Estas respuestas nos llevan a reconducir el itinerario.</p>
---	--

El análisis de estos datos, nos hizo reflexionar sobre el corpus seleccionado en esta segunda fase del itinerario, pero decidimos continuar con la siguiente lectura con el fin de contrastar datos.

Así pues, la cubierta de *Emigrantes* (2007) de Shaun Tan les conmovió, expresaron reacciones que indicaban un gusto por la estética del libro y el formato; de modo que detenidamente observaron y tocaron los detalles de la composición tanto de la cubierta como de la contracubierta, mientras enfatizaban que la imagen les sugería mucha tristeza.



Por otra parte, la ilustración generó la anticipación sobre el significado global y textual de la obra que les llevó a evocar su proceso migratorio:

<p>Transcripción – <i>Emigrantes</i> <i>((Fase de prelectura- Miran la cubierta y contracubierta))</i></p>	<p>Análisis descriptivo - inductivo</p>
<p>1.Inv.: Hoy os he traído este libro “Emigrantes” 2.Zineb: ¿También trata de fotos I no? 3.Aissatou: ¿Quién es Bárbara? La editora 4.Zineb: Déjame leer esto 5.Inv.: ¿Quieres que lea el texto de la contracubierta en voz alta? <i>((Lectura en voz alta del texto de la contracubierta por parte de la investigadora))</i> 6.Zineb: Como hemos hecho nosotros 7.Aissatou: Los emigrantes 8.Zineb: Pues este libro trata de los emigrantes que ha dejado sus países para mejorar sus vidas</p>	<p>1.Empiezan a hacer inferencias a partir de la ilustración de la cubierta.</p> <p>6-10.Identificación del texto con su trayectoria vital. Reflejo del libro en sus vidas.</p>

<p>9.Aissatou: Como nosotros <i>((risas))</i></p> <p>10.Zineb: <i>((risas))</i> exactamente II un ejemplo lo tenemos aquí <i>((risas))</i></p> <p>11.Aissatou: Me encanta esto <i>((señala y toca la cubierta))</i> es como si fuera antiguo:: la cubierta</p> <p>12.Zineb: Sí sí parece muy antiguo</p> <p>13.Inv.: ¿La estética? II A mí me gusta mucho también la cubierta</p> <p>14.Aissatou: A mí me gusta la cubierta II no sé lo que hay dentro II pero me gusta la cubierta</p> <p>15.Zineb: ¿Está escrito con palabras o sólo con fotos?</p> <p>16.Inv.: <i>((Leo la frase de la contracubierta))</i> Esta novela gráfica SIN PALABRAS</p> <p>17.Zineb: Otra vez sin palabras</p> <p>18.Inv.: Otra vez sin palabras ¿no te gustan los libros sin palabras?</p> <p>19. Zineb: No</p> <p><i>((Abro el libro y dejo que lo miren con tranquilidad. Se detienen en las guardas, las miran))</i></p> <p>20. Zineb: Pues va a tratar de gentes que abandonan sus países para mejorar sus vidas II pues me parece mal I dejan sus familias</p> <p>21.Aissatou: A mí no me parece mal:: <i>((mirando las fotografías de las guardas))</i></p> <p>¿De todos los países no? I este de Marruecos I este de Senegal I mira la abuela de Zineb <i>((risas))</i></p>	<p>11-14.El formato y la composición de la cubierta les gusta mucho.</p> <p>Muestran gusto por la textura, colores...de las ilustraciones. Valoran la estética. Respuesta emocional y estética.</p> <p>15-19.Inquietud por lo que va a encontrar dentro del libro.</p> <p>Expresa su desagrado por los libros sin palabras.</p> <p>20-21. Elaboración de inferencias a partir de las guardas y responden a los estímulos visuales desde su trayectoria vital.</p> <p>Contraste de opiniones ante las imágenes que muestra las guardas como anticipación de la obra.</p> <p>Uso del humor en la descripción de las fotos que están leyendo.</p>
---	---

De las respuestas emocionales y personales que las guardas les produjeron, los informantes entraron en el mundo de la novela gráfica participando en la construcción de significados, apreciando el poder sugerente de la estética de algunas ilustraciones que en algunos casos les sugería “el silencio de la ciudad” y les recordaba a cuadros pictóricos en el contraste de las luces y las sombras:

<p style="text-align: center;">Transcripción</p> <p><i>((Durante la lectura))</i></p>	<p style="text-align: center;">Análisis descriptivo - inductivo</p>
<p>22.Aissatou: Una familia ¿no? y su casa</p> <p>23.Zineb: Esta cogiendo su ropa para viajar</p> <p>24.Aissatou: ¿Quién viaja?</p> <p>25.Zineb: El hombre</p> <p>26.Aissatou: Mira ahí va a dejar a sus hijos</p> <p>27.Zineb: Sus hijos</p> <p>28.Aissatou: Sí:: van todos mira</p> <p>29.Zineb: Sí</p> <p>30.Fatima: Todos</p> <p>31.Aissatou: ¿Hay dragones? <i>((risas de todos))</i></p> <p>32.Zineb: Como si fuera silencio ¿no? hay silencio en la ciudad II mira van en el tren II no quieren separar</p> <p>33.Fatima: La mujer</p> <p>34.Aissatou: ¿Su mujer volvió no?</p> <p>35.Massamba: Con su hijo</p> <p>36.Aissatou: Se fue a otro país III está en el barco comiendo I mirando la foto de su familia II EL CIELO::: / I ¿qué:: bonito!</p> <p>37. Zineb: <i>((risas))</i> Cielo negro \</p> <p>38.Aissatou: Parece la pintura del barroco porque así de negro</p> <p>39.Zineb: Ha llegado a la ciudad</p> <p>40.Aissatou: Me gustan los dibujos</p> <p><i>(Se detienen observando la fotografía cuando llega al destino el protagonista, imagen a doble página))</i></p> <p>41.Zineb: Como si este dibujo tuvieran un significado</p> <p>42.Aissatou: ¿De tristeza?</p> <p>43.Zineb: No I de paz I creo I porque aquí hay una paloma</p> <p>44.Massamba: Son iguale</p>	<p>22-32. Participación activa en la construcción de significados conjuntamente.</p> <p>32.Se emociona con el poder sugerente y connotativo de las ilustraciones. Interpreta el silencio de la ciudad, el cielo... a partir de los colores, las luces y las sombras. Responden a los estímulos visuales y estéticos que crea la ilustración.</p> <p>37-40.Relacionan el dibujo con la pintura barroca. Les gustan los trazos de los dibujos y el color.</p> <p>41- 43.Negocian los significados de las ilustraciones e interpretan las metáforas del discurso visual y estético.</p>

Después de leer mirando varias páginas, se les preguntó si les gustaba el libro, todos mostraron desagrado, vinculando al texto sentimientos de tristeza y, por lo tanto, no les permitía acceder al mundo simbólico ni encontrar una experiencia satisfactoria ni placentera ya que se veía reflejada y representada la historia de su proceso migratorio – citamos tres segmentos donde se reiteran estas reacciones:

<p><i>((Después de leer mirando varias páginas))</i></p> <p>58. Inv.: ¿Os gusta este libro?</p> <p>59. Zineb: No</p> <p>60. Aissatou: A mí me gustan los dibujos II pero es que la pintura representa como algo triste</p> <p>61. Inv.: ¿Qué no os gusta?</p> <p>62. Zineb: Que es TRISTE I no representa es triste</p> <p>63. Aissatou: Somos emigrantes</p> <p>64. Zineb: Recordar cómo han llegado nuestros padres aquí III mi historia es mi historia personal</p> <p>65. Aissatou: Esto ya lo hemos vivido</p> <p>66. Zineb: Ya pasó esto I esto ya pasó</p> <p>73. Zineb: Esto te deja TRISTE NADA MAS</p> <p>97. Zineb: Me recuerdo cuando mi padre en mi país me dijo que tenía que ir a España I tenía 12 años II este libro no me deja pensar</p> <p>98. Aissatou: Lo tienen que conocer otras personas</p> <p>99. Fátima: Esta historia ya me la conozco I mi padre quedó en el bosque y comió hojas</p>	<p>58. Cuando preguntamos si les ha gustado el libro: todos expresan que no y utilizan el adjetivo “triste” para expresar sus sentimientos después de la lectura.</p> <p>62-66. Por sus respuestas podemos decir que el contenido es demasiado explícito, no les abre a otras posibilidades ni mundos; se trata de una identificación demasiado explícita y que les lleva a recuerdos que no desean recordar. En este sentido, no interaccionan con la historia que se narra porque ya la han vivido, no encuentran una posibilidad diferente, una metáfora para distanciarse y reescribir la realidad.</p> <p>97-99. No pueden acceder al mundo simbólico ni a una lectura mimética y semiótica. No hay experiencia de la ilusión referencial.</p>
--	--

Los datos obtenidos en este nivel de análisis nos indicaban que las obras seleccionadas no agradaban a estos informantes objeto de nuestro estudio, tal vez presentaban para ellos un reflejo explícito de sus experiencias pasadas, un calco de sus vivencias personales por lo que les imposibilitaba una lectura distanciada y simbólica, les dificultaba acceder al mundo de las posibilidades. Por otra parte, la reiterada necesidad de libros con palabras.

Por ello, estas respuestas y reacciones de los informantes nos llevaron a repensar y reconducir los criterios desde los cuáles habíamos iniciado la fase del itinerario de contraste.

Así, decidimos retomar la clave del humor a partir del cuento de “Mi sobrina” de la obra de Daniel Nesquens (2000) *Diecisiete cuentos y dos pingüinos*.

A partir del título formularon sus hipótesis sobre la temática del cuento a modo de una comunidad interpretativa en la que cada miembro participó activamente, y en algún caso, esta anticipación fue expresada a partir de lo que no deseaban encontrar.



<p>Transcripción –“Mi sobrina” <i>((Fase de prelectura))</i></p>	<p>Análisis descriptivo - inductivo</p>
<p>1.Inv.: Voy a leer un cuento que se titula “Mi sobrina”</p> <p>2.Aissatou: habla de su sobrina</p> <p>3.Binta: su comportamiento</p> <p>4.Massamba: cuenta su pasado</p> <p>5.Zineb: ojala que no sea aburrido como el del león</p>	<p>2-5.Formulación de hipótesis a partir del título sobre el cuento a modo de comunidad interpretativa.</p> <p>5.Expresión desiderativa relacionada con el corpus de contraste. Recuerdo del cuento del león.</p>

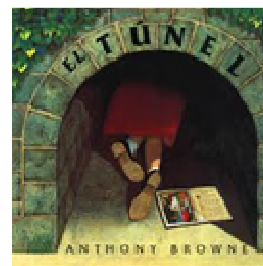
La construcción narrativa de los personajes fue objeto de risas, así como el tono y el uso del lenguaje utilizado fue otro de los aspectos que más destacaron y les agradó:

Transcripción –“Mi sobrina”	Análisis descriptivo - inductivo
<p>((Conversación después de la lectura))</p> <p>6.Inv.: ¿Os ha gustado?</p> <p>((risas))</p> <p>7.Zineb: me río de este cuento I las cucharas van vuelven ((risas))</p> <p>8.Binta: las cucharas son ¿parejas? ((risas))</p> <p>9.Aissatou: es gracioso</p> <p>10.Zineb: estos cuentos S</p> <p>11.Aissatou: pero es gracioso XX</p> <p>12.Binta: me gusta lo que dice la madre II ((risas))</p> <p>22.Aissatou: de cucharas no I se lo ha inventado bien ((risas))</p> <p>23.Zineb: lo cuenta de una manera muy divertida como si fuera de verdad</p> <p>24.Aissatou: divertido</p>	<p>7-11.Los personajes son objeto de sorpresa y de risas. Reciben el humor y les agrada.</p> <p>12.Gusto por el lenguaje y el tono.</p> <p>23-24. Resaltan la forma de escribir la historia desde la clave del humor.</p>

Por otra parte, la interacción con el texto les abrió la posibilidad de crear una continuación de la historia de los personajes creados por Nesquens. De este modo, desde la oralidad comenzaron a tejer su propio texto:

<p>32.Binta: escribimos juntos un cuento</p> <p>33.Zineb: si quieren lo hacemos así I cuando fueron al campo la cucharilla se perdió</p> <p>34.Binta: se fue en el bosque y se perdió I entonces la encontró otra dueña</p> <p>35.Zineb: se encontró con otra familia I pero la trataron muy mal I así se encontró</p> <p>36.Binta: con un tenedor y se enamoraron</p>	<p>Proceso de escritura desde la oralidad.</p> <p>Apropiación de esquemas narrativos, incorporación del humor, escritura colaborativa. Construcción conjunta de la historia. Cada participante aporta sus ideas para la elaboración de la narración.</p>
---	---

Siguiendo con el itinerario propuesto, valoramos leer *El túnel* de Anthony Browne (2001) con el fin de contrastar respuestas sobre la recepción del libro álbum. En este sentido, expresaron placer tanto por el componente visual como por la historia narrada desde el texto. Las ilustraciones les permitieron construir significados desde las claves hipotextuales de la obra –el recuerdo a los hipotextos de *Alicia en el país de las maravillas* y *Caperucita Roja*:



Transcripción – <i>El túnel</i>	Análisis descriptivo - inductivo
<p>((Conversación después de la lectura))</p> <p>1.Inv. ¿Os ha gustado?</p> <p>2.Massamba: todo</p> <p>3.Zineb: la manera de contar la historia II bueno el tono I las imágenes II todo me ha gustado</p> <p>4.Massamba: me recuerda a mi país cuando fuimos a un campo II había hierbas II una cueva I me dio miedo II mis amigos entraron I yo no I tenía miedo había serpientes</p> <p>5.Zineb: el túnel I la transformación en piedra</p> <p>6.Inv. ¿El túnel?</p> <p>7.Zineb: Alicia II los sueños</p> <p>8.Massamba: la niña tenía miedo</p> <p>9.Zineb: a la oscuridad</p> <p>10.Inv.: ¿Quién sueña?</p> <p>11.Zineb: como si estuvieran soñando la niña</p> <p>12.Aissatou: la manera de contar es tranquila</p> <p>13.Zineb: pues II las palabras son muy fácil de entender I son cortas I</p> <p>14.Aissatou: me gustan las imágenes I me perdí I dice que se convirtió en una figura</p> <p>15. Zineb: yo creo que todo esto es un sueño</p>	<p>1.Respuestas estéticas: aprecian el cómo se cuenta la historia. Expresan su gusto por el lenguaje.</p> <p>4.Imágenes evocan a su país de origen, le remiten a experiencias personales.</p> <p>7.Relación de la imagen con el texto de <i>Alicia en el país de las maravillas</i>. Identifican claves intertextuales e hipertextuales.</p> <p>7-9.Construcción de significados conjuntamente a partir de las claves del libro.</p> <p>11.Gusto por el tono de la narración.</p> <p>14-16.Formulación de inferencias</p>

<p>16.Aissatou: ella con el libro que leyó I lo soñó</p> <p>17.Massamba: a mí me ha producido un sentimiento</p> <p>18.Aissatou: yo y mi hermano somos así I peleamos</p> <p>19.Inv.: ¿algo nuevo?</p> <p>20.Zineb: Me recuerda a Alicia</p> <p>21.Aissatou: He visto la película I entro en un túnel</p> <p>22.Zineb: en un bosque I encontró un conejo <i>((Binta y Massamba no conocen a Alicia))</i></p> <p>23.Inv.:¿esta fotografía?</p> <p>24.Aissatou: <i>Caperucita Roja</i> II nos lo leyó José Luis</p> <p>25.Inv.: ¿Os ha resultado una historia agradable?¿Son diferentes estas imágenes a otro libro que os ha traído?</p> <p>26.Aissatou: los otros eran tristes</p> <p>27. Inv.: Como Emigrantes, Noche de rua</p> <p>28.Zineb: no me gustan</p> <p>29.Aissatou: este me gusta I las imágenes son agradables</p>	<p>20.Clave hipertextual. La imagen del túnel les lleva a identificar <i>Alicia</i> que han visto en película. Respuestas intertextuales. Aunque dos informantes no conocía a Alicia. Manifestación implícita del hipotexto.</p> <p>24.Identifican el cuento tradicional que fue leído por el profesor colaborador.</p> <p>26-29.Comparan este libro con las lecturas de inicio en esta segunda fase que nos les gustaron. Les desagrada la tristeza que les provocó las anteriores lecturas.</p>
---	--

Considerábamos que los datos emergentes en este nivel de análisis nos iban aportando variables significativas que requerirían ser categorizadas e interpretadas en los estadios siguientes.

Si bien el miedo había sido una de las claves de cohesión en los círculos de lectura de la primera fase del itinerario -cuento maravilloso de “La mano negra”, los cuentos de misterio de Docampo-, propusimos continuar el corpus con la lectura “El gato negro” de Poe, una edición cuidadosamente ilustrada por Harry Clarke (2009) y editada por Libros del Zorro Rojo.



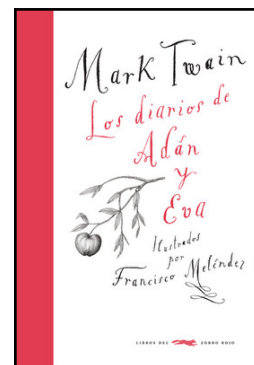
La primera reacción que mostraron fue de asombro ante la edición, nos pidieron tocar el libro antes de empezar a leerlo. Después de la lectura, conversaron sobre el miedo que les había producido como una experiencia satisfactoria que definieron con términos como “fuerte”. Asimismo, discutieron sobre los recuerdos que el cuento les había evocado, relacionaron la temática con otros textos leídos de la primera fase del itinerario:

Transcripción – “El gato negro”	Análisis descriptivo - inductivo
<p>((Conversación después de la lectura))</p> <p>1.Inv. ¿Os ha gustado?</p> <p>2.Binta: SI::</p> <p>3.Zineb: la manera de contarlo y el miedo me gustan los cuentos de miedo I es muy fuerte I cuando mata a su mujer</p> <p>4.Aissatou: todo</p> <p>5.Binta: me gusta pero un poco triste I fuerte</p> <p>6.Zineb: el hombre es muy malo</p> <p>7.Aissatou: ¿era alcohólico?</p> <p>8.Zineb: la mujer aguanta a su marido</p> <p>9.Binta: un poco triste I la forma de leer en voz alta I esos dibujos I me dan mucho miedo</p> <p>10.Zineb: quería llegar al final</p>	<p>1.Placer por la experiencia de la lectura y el miedo que les ha provocado.</p> <p>5.Uso del adjetivo “fuerte” para calificar la historia.</p> <p>7-15.Inferencias para comprender el significado del texto.</p>

<p>11.Fátima: no me ha gustado</p> <p>12.Aissatou: el gato tenía un solo ojo</p> <p>13.Zineb: era el mismo gato</p> <p>14.Massamba: maltrataba a su mujer</p> <p>15.Aissatou: los maltratadores I la violencia de género</p> <p>16.Inv.: ¿habéis encontrado algo nuevo?</p> <p>17.Binta: el lobo</p> <p>18.Zineb: ¿qué lobo?</p> <p>19.Binta: me recuerda al hombre lobo</p> <p>20.Zineb: el hombre no es un lobo</p> <p>21.Aissatou: dicen que los gatos negros dan mala suerte</p> <p>22.Binta: el gato negro por la noche I da miedo</p> <p>23.Zineb: es solo su color</p> <p>24.Inv.:¿Imaginabais el final?</p> <p><i>((vemos las ilustraciones))</i></p> <p>25.Zineb: a mí me encantan estos cuentos mejor que II esto me gusta</p> <p>26.Aissatou: no me imaginaba este final I me recuerda a una película</p> <p>27.Binta: siempre te recuerda a películas I tienes que cambiar un poco I yo no tengo nada que decir ((risas)) en mi país hay gatos negros y dan miedo</p> <p>28.Inv.:¿Te recuerda a otros cuentos?</p> <p>29.Aissatou: El cumpleaños</p> <p>30.Binta: muy bien ((risas))</p>	<p>Relacionan la historia con la violencia de género.</p> <p>17-23.Confrontan opiniones sobre los recuerdos que a cada uno le ha evocado el texto.</p> <p>29.Recuerdan otros textos leídos durante las sesiones sobre la misma temática.</p>
--	---

En relación a la aplicación del paradigma metodológico, la discusión dinamizada y emergente a partir de las cuatro preguntas básicas del enfoque *Dime*, iba proporcionando un andamiaje sobre el que los informantes construían sus respuestas juntos y explicitaban sus significados ante los demás.

Cerramos el trabajo de campo con el ingenio y le encanto de Mark Twain, las ilustraciones de Francisco Meléndez rememorando el mito del paraíso o del Jardín del Edén. Así pues, hicimos una lectura fragmentada de *Los Diarios de Adán y Eva* (2010), cuya historia era desconocida para todos los informantes excepto para la adolescente de Marruecos. Observamos una interiorización del paradigma metodológico de lectura, en la medida que los informantes iniciaron el tema de la conversación a partir de las sugerencias que les provocaban las ilustraciones y confrontando sus opiniones, así como contrastando sus interpretaciones las cuáles en algún momento de la discusión tuvimos que intervenir para formular preguntas que les ayudarán a dotar de sentido al texto. En este proceso, las respuestas de la joven con conocimientos previos de la historia sirvieron de ayuda para apuntalar el proceso de construcción conjunta de significados; de modo que esta lectura les permitió ampliar algunos de sus conocimientos.



<p>Transcripción –“ <i>Los Diarios de Adán y Eva</i>” <i>((Prelectura- a partir de la cubierta y título))</i></p>	<p>Análisis descriptivo - inductivo</p>
<p>1.Inv.: ¿Conocéis <i>Los Diarios de Adán y Eva</i>?</p> <p>2.Zineb: sí</p> <p>3.Binta: no</p> <p>4.Aissatou: no</p> <p>5.Fátima: no</p> <p>6.Inv.: ¿De qué pensáis que va a tratar?</p> <p>7.Binta: de amor</p> <p>8.Zineb: Va a contarnos lo que les pasó</p>	<p>2-5. Sólo una adolescente conocía la historia de Adán y Eva . Desconocimiento por la historia.</p> <p>6-7.Anticipaciones intuitivas sobre la temática.</p>

<p><i>((Conversación después de la lectura-fragmentada))</i></p> <p><i>((mirando las ilustraciones))</i></p> <p>9.Binta: qué pelos I no me gusta <i>((risas))</i></p> <p>10.Aissatou: me gusta la forma<i>((risas))</i></p> <p>11.Zineb: muy bonito</p> <p>12.Aissatou: es que es de amor</p> <p>13.Zineb: no es de amor I como conocía a Eva</p> <p>14.Aissatou: como conocía las cosas porque ella pone nombre a las cosas I a él eso le molestó I los hijos?</p> <p>15.Zineb: lo que no entiendo es cómo nacieron los hijos</p> <p>16.Inv.:¿Cuál sería vuestra hipótesis?</p> <p>17.Fátima: ¿quién es el padre de los hijos?</p> <p>18.Zineb: es Adán y Eva</p> <p>19.Aissatou: o sea que:: él es el padre</p> <p>20.Inv.: El escritor no lo dice de manera explícita</p> <p>21.Aissatou: los dos solos en el jardín</p> <p>22.Zineb: es muy fácil de entender</p> <p>23.Binta: me gusta mucho la manera de leerlo en voz alta</p> <p>24.Zineb: estos dibujos</p> <p>25.Inv.:¿Os ha recordado a algo?</p> <p>26.Zineb: Adán y Eva</p> <p>27.Aissatou: es un diario I cuándo la catarata ¿qué comieron la manzana?</p> <p>28.Inv.:Utiliza una metáfora</p> <p>29.Aissatou:Ah:::</p> <p><i>((silencio))</i></p>	<p>9-10.Miran la ilustración y comentan sus gustos. Confrontación de opiniones. No es necesario preguntar qué les ha gustado. Inician ellos la conversación. Interiorización del paradigma de lectura.</p> <p>11-13.Contraste ideas sobre el tema del libro.</p> <p>14.Resalta el hecho de “poner nombre a las cosas” como una de las partes que más le ha gustado.</p> <p>15-19.Necesitan seguir haciendo preguntas al texto para comprender el sentido.</p> <p>16 y 20.Se interviene formulando una pregunta para apuntalar el proceso de comprensión y ayudar a reformular inferencias.</p> <p>18.Interviene la alumna que conocía la historia para dar la respuesta correcta.</p> <p>22.Diferentes niveles de interacción con el texto en función de los conocimientos previos de los informantes.</p> <p>23.Expresa el gusto por la modalidad de lectura en voz alta</p> <p>27.Identifican la tipología textual. Siguen surgiendo preguntas para comprender el significado del texto.</p>
--	---

Teniendo en cuenta que era la última sesión y después de un silencio largo en el círculo, les preguntamos por aquellas lecturas que más les habían gustado de todas las que habíamos leído durante las sesiones en los dos cursos escolares, y sobre su experiencia con la escritura:

Transcripción–“ <i>Los Diarios de Adán y Eva</i> ”	Análisis descriptivo - inductivo
<p><i>((Como es la última sesión se les pregunta por las lectura que más les han gustado, las que más recuerdan))</i></p> <p>30.Inv.: ¿De todas las lecturas que hemos realizado cuáles os han gustado mucho?</p> <p>31.Binta: dos I “Apolo y Dafne” y “El mancebo”</p> <p>32.Zineb: “Píramo y Tisbe” I “La mano negra”</p> <p>33.Aissatou: “Los Diarios de Adán y Eva” I “El gato negro”</p> <p>34.Inv.: ¿Os ha gustado escribir?</p> <p>35.Zineb: si el cuento me gusta sí I me gusta escribir</p> <p>36.Aissatou: SI:: cambiar el final III por ejemplo escribir el Diario de Caín</p> <p>37.Binta: me gusta escribir pero me cuestan algunas palabras</p>	<p>31-33.Respuestas sobre las lecturas que más les han gustado. Citan a los clásicos, el cuento popular, el cuento de miedo y <i>Los Diarios de Adán y Eva</i>. No aparecen títulos del itinerario de contraste.</p> <p>35.Expresan gusto por la escritura, cuando han tenido una experiencia placentera con la lectura.</p>

En lo que se refiere a las lecturas, citaron los clásicos, los cuentos populares, los cuentos de miedo y “Los Diarios de Adán y Eva”. En lo que concierne a la escritura, expresaron que les gustaba cuando previamente habían tenido una experiencia satisfactoria con la lectura.

1.1.3.- Respuestas del grupo de lectura de la Biblioteca Pública Municipal

Cuando nos planteamos el diseño de la investigación, valoramos que podría ser interesante recoger datos en diferentes escenarios con el propósito de contrastar información sobre el objeto de estudio. Así, contábamos con el contexto escolar pero estimamos oportuno abrir la investigación a otros ámbitos de lectura, en este sentido la biblioteca como lugar de lectura. Como ya se ha explicado en el capítulo 5 en relación a las características de los contextos y planes de trabajo establecidos con los colaboradores; en este apartado procederemos a elaborar una síntesis de los aspectos relevantes del análisis global y descriptivo de las notas de campo recogidas durante la observación de las sesiones de lectura dinamizadas por la bibliotecaria.

En primer lugar, se observó que el itinerario seleccionado abarcaba un amplio y diverso abanico de obras para un primer acercamiento del adolescente inmigrante a los textos literarios en la lengua meta. Así, cuando se les preguntó -en la entrevista realizada en el última sesión con la doctoranda y que se analizará en el siguiente punto de este capítulo- qué libro, qué texto literario les había gustado más, todos resaltaron y mencionaron a *Caperucita Roja* –cuento de hadas que habla de pasiones humanas y de deseos agresivos y sexuales en la pubertad (Bettelheim, 2007:190)- , mientras que el resto de títulos apenas conseguían recordarlos.

Por otra parte, siguiendo con el corpus, se detectaron algunas dificultades de construcción de significados, de comprensión e interpretación que el grupo tuvo con los textos. Sirva a modo de ejemplo los *Cuentos infantiles políticamente correctos* de James Finn Garner, la falta de conocimientos previos de los informantes dificultó la

interacción con el texto, ya que se necesita la construcción de un intertexto lector. Otro ejemplo, encontramos en la lectura del *Bestiario de Greguerías* en las que mostraron su gusto por aquellas en las que pudieron relacionar sus conocimientos previos. Por otra parte, cuando después de algunas lecturas se les invitaba a cambiar el final o proponer una continuación, esta dinámica no animó al grupo como ocurrió después de la lectura de algunos de los cuentos de Rodari. En relación a la recepción del cómic, se leyeron varias secuencias de *Mafalda* pero tuvieron dificultades para construir significados.

En este sentido, el análisis nos fue reflejando la necesidad de lecturas adecuadas a la capacidad comprensiva e interpretativa del lector inmigrante, textos que les ayudasen a despertar la imaginación y a interpretar el mundo, tal y como sugiere Sánchez Corral

El proceso de construcción del sentido que se produce en la comunicación literaria se corresponde y, al mismo tiempo, coincide con el proceso de construcción de la personalidad, porque en los dos casos se trata de construir sentidos que proporcionen marcos de referencia para interpretar el mundo. (Sánchez Corral, 1992: 269)

Otro aspecto destacado a considerar, respondería a la metodología desarrollada en las sesiones, en las cuales los informantes tenían que leer en voz alta y en muchos casos se observó que esta situación era embarazosa para muchos de ellos.

Los datos obtenidos en este contexto nos sirvieron para confrontar los resultados obtenidos en el contexto escolar en relación al paradigma metodológico y a los criterios en la selección de un itinerario constructor de identidades.

2.- Análisis de las entrevistas semiestructuradas y cuestionarios

2.2.1.- Entrevistas abiertas iniciales al profesorado

Antes de comenzar con el trabajo de campo –en el curso escolar 2006/2007-, a modo de diagnóstico, mantuvimos conversaciones con 50 informantes –entre los que se incluyen los profesores colaboradores- cuyos perfiles eran: profesores de las aulas de español, tutores de acogida, asesores de atención a la diversidad, asesores y directores del CAREI (Centro Aragonés de Recursos para una Educación Intercultural) en el marco del plan de formación e-learning en Interculturalidad y didáctica del español como segunda lengua para profesorado del Sistema Educativo del Gobierno de Aragón.

El objetivo de estas conversaciones era conocer las creencias de los agentes implicados en los procesos de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua, y sistematizar las experiencias de los entrevistados para extraer claves que nos orientasen a la identificación de las necesidades del alumnado inmigrante.

Para ello, a partir de la siguiente propuesta de pregunta: ¿cuáles son las mayores dificultades y necesidades que presenta el joven inmigrante en su proceso de acogida desde tu experiencia y creencias?, se obtuvieron los datos que se refieren a continuación:

- Adaptación social. Consideran que sería necesaria una adaptación previa y total: idioma, costumbres, estilo de vida, mentalidad de nuestro país, antes de entrar en lo específico de cada asignatura.

- Aprendizaje de una lengua diferente a la lengua materna.
- Vivir la crisis del proyecto migratorio, aunque muchos de ellos tampoco son muy conscientes de la razón por la que sus familias decidieron venir a nuestro país; todos suponen que ha sido para ganar más dinero o porque allí sus padres no tenían trabajo, pero tampoco se lo plantean mucho.
- Diversos referentes culturales, el que le ofrece la escuela y el que encuentra en casa, que suele obedecer a dos concepciones distintas de estar y ser en la vida.
- Buscar su identidad en la adolescencia. Les afecta ver que sus compañeros no son iguales a ellos aunque tengan la misma edad.
- Constituyen una segunda generación de inmigrantes que, sin haber tomado ellos mismos la decisión de abandonar su país de origen, se encuentran con que tienen que construir aquí su vida, entre dos culturas, dos mundos y sin sentirse del todo parte de ninguno de ellos, por lo menos de momento.
- Y además a la desorientación - no sólo vital sino también cultural - hasta la imposibilidad de comunicación en un momento en que el grupo de iguales es la referencia básica. Conviene tenerlo presente porque estas condiciones especiales hacen que, a la función inicial del aula de español, que es la de favorecer el aprendizaje instrumental de la lengua en una situación de inmersión, vengán a unírsele, inevitablemente, otras: es también lugar de referencia y contacto entre iguales.

En conversaciones mantenidas con profesores de las aulas de español -a través de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas- sobre la lectura de obras literarias en sus clases, expresaban que la complejidad lingüística, las desviaciones de la forma y la riqueza léxica, el valor connotativo y el poder sugerente del discurso literario eran rasgos complejos para el alumnado inmigrante. Por lo tanto, este rechazo conlleva a que los textos literarios aparezcan relegados de las programaciones curriculares, debido a que se considera un modelo de discurso muy elaborado y alejado de las auténticas necesidades comunicativas, lingüísticas y académicas del alumnado inmigrante.

Estas creencias coinciden con las apreciaciones que señalaba Como señalaba Mendoza (2004c) en el contexto didáctico actual y en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje del español como LE y como L2, es frecuente que los materiales literarios sean infrautilizados en actividades cotidianas de formación lingüístico-comunicativas. Este hecho –según Mendoza- suele vincularse a la idea de que los textos literarios presentan extraños usos del sistema de lengua en el contexto social y cultural del aula, y quedan muy distantes de las auténticas necesidades comunicativas y de los objetivos didácticos establecidos para un aprendizaje pragmático y funcional.

Estas creencias en relación a la presencia de los textos literarios en el proceso de acogida y de aprendizaje y enseñanza del español, evocan por una parte planteamientos muy tradicionales –modelo gramatical centrado en la traducción de textos-, y tal vez por ello se mantiene una actitud negativa y pesimista hacia la incorporación de las obras literarias en el aula de español.

Otro tema en el que insistían los profesores respecto al proceso de acogida y aprendizaje del español del alumnado inmigrante, se referían a la distancia cultural y el desconocimiento de los modelos y referentes culturales de la sociedad receptora. De este modo, identificaban en los adolescentes inmigrantes necesidades relacionadas con la búsqueda de la identidad, crisis personal y una profunda desorientación vital y cultural a consecuencia del proyecto migratorio emprendido por sus familias. Consideraban que estas situaciones influían e incluso llegaban a convertirse en un serio obstáculo en el proceso de incorporación del adolescente en la sociedad receptora, en la participación del joven en la comunidad educativa y en el aprendizaje de la lengua.

A este respecto, Pilar García (2004) en “La inmersión de Bogdan: reflexiones interculturales y afectivas” analiza -a partir de una entrevista a un alumno rumano publicada en *El País* por Carmen Aguilera-, la necesidad de referentes culturales y vínculos afectivos: VALORAR ESTA CITA, TAL VEZ FALTA EXPLICARLA MAS

Los alumnos inmigrantes pueden alcanzar una competencia comunicativa en la segunda lengua en un tiempo relativamente corto, pero necesitan ampliar considerablemente este tiempo de aprendizaje cuando hablamos de la adquisición de materias escolares. Muchos de los referentes que aprenden están totalmente alejados de su universo cultural, y por tanto de sus intereses. No hay que dar por hecho que los alumnos inmigrantes vayan a sentir interés y curiosidad por referencias alejadas a ellos, si desde el principio no se da la oportunidad para que puedan intervenir mostrando su desconocimiento sobre estos referentes, y se les ofrezca la oportunidad de hablar de sus vínculos afectivos, en este caso literarios. (García, 2004).

2.2.2.- Entrevistas semiestructuradas y cuestionarios abiertos a profesores colaboradores

En la fase de constitución del plan de trabajo desarrollado con los profesores colaboradores, se mantuvieron conversaciones iniciales sobre la lectura de textos literarios en sus clases de español. Los tres profesores –M^a Jesús de Miguel, Elena López y José Luis Garrido- que participaron de manera activa en el proceso de realización de este trabajo, nos manifestaron que seguían las directrices del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón que se concretaban en la adquisición de competencias comunicativas y lingüísticas básicas priorizando la adquisición del español específico de las diferentes áreas curriculares. Sin embargo, profundizando sobre el análisis de necesidades del joven inmigrante, detectaban en el alumnado inmigrante situaciones de desorientación vital, tensiones en la incorporación y adaptación al nuevo medio social, y un profundo choque cultural a causa del proceso migratorio. A este respecto, analizaban la necesidad de atender tanto a los aspectos cognitivos como emocionales en la enseñanza del español como segunda lengua para estos alumnos, siendo los factores socio-afectivos decisivos en dicho proceso puesto que en algunos casos se convertían en un serio obstáculo. Asimismo, identificaban la importancia de dotar al joven inmigrante de claves culturales de la sociedad de acogida.

A lo largo de la estancia en los escenarios de la investigación, las conversaciones fueron muy fluidas entre ellos y la doctoranda, de manera que nos ofrecieron un feedback continuo sobre sus percepciones en cuanto al interés y motivación que la

investigación despertaba a lo largo de las sesiones en sus alumnos. También, al comienzo del estudio, participaron en el ambiente de la lectura compartiendo con los alumnos su experiencia lectora así como escribiendo comentarios en la plataforma virtual de la investigación.

A continuación, recogemos las entrevistas y cuestionarios realizados al final del trabajo de campo:

- ***Entrevista semiestructurada grabada en audio a M^a Jesús de Miguel, profesora del IES Ramón y Cajal (Zaragoza) en el curso 2007/08 y del IES Conde de Aranda (Alagón) en curso 2009/10***

El objetivo principal de la entrevista era conocer el punto de vista –percepción, opinión, sensaciones- de la profesora colaboradora con el fin de deparar aspectos relevantes y significativos que se habían producido en los alumnos, detectar aquellas carencias que durante el proceso había observado, e incorporar sus creencias en relación al proceso de construcción de las identidades de los alumnos inmigrantes. Para ello, se propusieron tres preguntas como eje de la conversación:

1.- ¿Qué te ha parecido la experiencia de lectura que hemos realizado estos meses?

Respuesta (transcripción literal, negrita añadida por la doctoranda):

Me ha parecido fantástica, sobretodo porque ha sido abrir la puerta a la magia en dos sentidos: porque rompe la dinámica cotidiana de la clase, y de repente llega alguien que cree mucho en lo que hace y que sabe acompañar a la gente por los senderos de la imaginación, y encima con respeto por lo que sienten y piensan; y por otra parte, **por la lectura en sí**.

La lectura en sí por muchos motivos, porque la lectura en sí **abre mundos**, abre puertas a mundos, pero lo que hace diferente a esta experiencia es que ha hecho que ellos de repente importaban: importa lo que sienten, importa lo que piensan, se les escucha, **se construyen interpretaciones con ellos**, **se comenta con ellos**, y además importa lo que piensan y sienten acerca de lo más profundo, porque lo literario tiene que ver con lo más profundo de los seres humanos, y esto también es una clase de español porque de repente el español significa en sentidos muy importantes.

Es una experiencia que palmeo respecto a lo que es ser persona, tiene que ver con **construir o reconstruir una identidad** –proceso que se produce la adolescencia-, y en el caso de los alumnos inmigrantes se añade la problemática de una **reconstrucción de las partes más culturales de la identidad**. No sé si lo cultural es lo más importante, pero hay reconstrucciones en juego y -desde luego- la lectura ayuda, y el ser tenidos en cuenta, y el que se les anime a **pensar, a reflexionar, a escribir** sobre lo que leen, todo eso significa mucho.

2.- ¿Cómo has visto la sección del blog: Leemos, pensamos...?

La sección de blog ha sido muy positiva porque pasaban a la escritura, a **otro nivel de reflexión** diferente del oral, utilizaban el español para expresar por escrito cosas muy significativas, que además iban a **ser leídas por otra gente**, de aquí y en sus países, una experiencia digna porque importa lo que piensan y lo que sienten, y además es escrito y divulgado en un medio como Internet.

Por otra parte, el blog ha permitido una **interacción con otros institutos** - un camino que queda empezado-. Por ejemplo, con el instituto de Reus, un grupo de alumnos autóctonos habían leído los mismos textos – *Las Metamorfosis de Ovidio*- y escribieron en el blog **contando su experiencia de lectura**. Por lo tanto, se abren muchas puertas, es una actividad muy enriquecedora, y además para adolescentes inmigrantes que se encuentran en una situación muy complicada.

3.- En ese sentido, ¿crees que este tipo de actividades, de propuestas, se deberían de plantear, de incluir en los programas curriculares de EL2 para adolescentes inmigrantes?

Creo que sí, y no sólo por el aprendizaje del español, sino también por su **contribución en la formación de las personas**. Me parece que se hace una disociación, que es totalmente artificial y muy dañina. Está claro que tienen que querer aprender español, y para eso, el español tiene que servirles para algo y si ese algo es la aventura de explorarse, de reconstruirse, de hablar, comunicarse entre ellos y con otras personas, eso evidentemente da mucho juego. En concreto, **ha habido alumnos a los que esta experiencia les ha abierto realmente mundos**, y les ha hecho sentirse mucho mejor. Creo que no es banal e incluso desde el punto de vista práctico, van a aprender español mucho más rápido si se sienten mejor.

El análisis de las respuestas de la profesora colaboradora, se ha sistematizado en los siguientes aspectos:

- Define la experiencia de “fantástica” porque supuso que sus alumnos accedieran a otros mundos. En este sentido, destaca como una de las claves cruciales el paradigma metodológico de lectura conducido en las sesiones: la lectura en voz

alta, la discusión literaria, la expresión de opiniones y sentimientos, la construcción de significados conjuntamente, la reflexión y el andamiaje hacia el acercamiento del alumno inmigrante a la escritura libre.

- Valora positivamente la importancia de la lectura en sí misma en la formación del individuo, el disfrute y la apertura a otras posibilidades.
- Resalta el papel que se le otorga –en el círculo de lectura- al alumno como protagonista de su experiencia con el texto literario.
- Relaciona el discurso literario con la elaboración cultural de la experiencia humana, y por ello, la literatura en el proceso de acogida y aprendizaje del español.
- Evalúa la investigación en relación a la construcción de la identidad en la adolescencia. Así, afirma que lectura ayuda en las reconstrucciones culturales, en el caso de sus alumnos los ayudó a pensar, reflexionar y a ponerse por escrito.
- Respecto al blog identifica tres hechos relevantes:
 - El paso de la lectura a la escritura como un nivel mayor de reflexión para el joven inmigrante. Pero también de la escritura a la lectura, pues animó y motivó al grupo a leer las entradas en el blog.
 - La libertad concedida al adolescente inmigrante para expresarse por escrito y ser leídos por otras personas. Desde su punto de vista, este hecho reforzó la autoestima de sus alumnos.

- El blog permitió la interacción con otros alumnos de otros institutos de otros lugares a través de la plataforma virtual. Un modo de compartir la lectura de los mismos textos e intercambiar impresiones, experiencias y opiniones.
- Considera que esta propuesta se debería plantear en los programas curriculares de EL2 para adolescentes inmigrantes, puesto que se trata de una finalidad útil:”el español les sirve para explorarse, reconstruirse, conversar, abrirse a otros mundos posibles y reforzar la autoestima”.
- *Cuestionarios abiertos realizados a Elena López , profesora del IES Goya (Zaragoza) en el curso 2009/10; y a José Luis Garrido , profesor del IES Lucas Mallada (Huesca) en el curso 2009/10 y 2010/11*

Se entregó a los profesores colaboradores el siguiente cuestionario abierto en torno a cuatro preguntas:

- 1.- *¿Qué te ha parecido la experiencia de lectura que hemos realizado estos meses?*
- 2.- *¿Cómo valorarías el trabajo que han realizado los alumnos en el blog en relación al proceso de escritura y de acceso a la cultura escrita de la sociedad receptora?*

3.- *¿Considerarías necesario incluir un itinerario de textos literarios en los programas curriculares de EL2 para adolescentes inmigrantes en el marco de la Educación Secundaria?*

4.- *¿Te ha aportado algo participar en esta investigación como profesora colaboradora?*

5.- *Otros comentarios que te gustaría hacer*

Las respuestas aportadas por escrito fueron las siguientes:

1.- *¿Qué te ha parecido la experiencia de lectura que hemos realizado estos meses?*

E. L.:

Una experiencia muy interesante. La idea de la reconstrucción de la identidad personal a través de la literatura (del cuento folclórico al literario) en el alumnado inmigrante, me pareció **una premisa de partida muy interesante**. La **capacidad de recordar y evocar** lo leído es muy buena porque se reconstruye de forma individual y en grupo.

J.L. G.:

Llevo unos doce años como profesor y creo que esta experiencia de lectura es **la actividad que mejor ha funcionado de todas en las que he participado**. Las alumnas se han sentido muy motivadas, han aprendido **el valor que tiene la literatura y lo han aplicado a su vida cotidiana**. A través de los cuentos han analizado sus propios valores, han reflexionado sobre las conductas y comportamientos propios y ajenos, y sobre todo, les ha servido para adquirir un pequeño diccionario de sentimientos en español. Por otro lado, han experimentado **una notable mejoría en la escritura** y han asimilado **la lectura como algo necesario y un elemento de disfrute**.

2.- ¿Cómo valorarías el trabajo que han realizado los alumnos en el blog en relación al proceso de escritura y de acceso a la cultura escrita de la sociedad receptora?

E. L.:

Sorprendente. **Como los/as alumnos/as valoran los mitos y sus reflexiones personales.** El acceso a la cultura escrita se hace quizá mediante el aula ordinaria y algo en el Aula de Español, en sus casas y familias siguen hablando la lengua de origen. Internet lo tienen en el Aula de Español y es un medio excelente de información y de acceso cultural, pero en sus domicilios carecen de él.

J.L. G.:

Valoro su trabajo muy positivamente. **La actividad les ha motivado** mucho y esto se ha traducido en que hayan realizado un gran esfuerzo, pero asimilando la tarea como algo **placentero**. La actividad les ha servido para ayudarles **a expresar sus sentimientos en una lengua que no es la suya**. Pienso que la adquisición de estas habilidades ha sido fundamental para **hacer de la cultura receptora algo propio** y también les ha ayudado a comprender la importancia de **dominar la lengua receptora**. Al mismo tiempo se han podido dar cuenta de que, pese a las aparentes diferencias culturales, existen más elementos en común que elementos separadores y diferenciadores entre distintas lenguas y culturas.

3.- ¿Considerarías necesario incluir un itinerario de textos literarios en los programas curriculares de EL2 para adolescentes inmigrantes en el marco de la Educación Secundaria?

E. L.:

Creo que **sería necesario porque además de aprender la lengua también acceden a la tradición cultural**. La ventaja del texto literario es que también presenta diversos grados de complejidad. Se pueden seleccionar según los valores transmitidos o según su dificultad.

J.L. G.:

Lo considero no solo necesario, sino **imprescindible**. La literatura es el lugar donde el idioma está más vivo y donde a través de su contextualización se pueden entender y comprender distintas situaciones y sentimientos. Por otro lado, creo que este itinerario o **corpus debe ser extendido a los alumnos de secundaria en general, porque la forma en la que está planteada actualmente la literatura en secundaria no sirve para nada, en todo caso para alejar a los alumnos de la lectura**. Si queremos que la gente piense racionalmente y lo refleje este es el camino. Por otro lado, creo que donde sería muy necesario es en la educación primaria.

4.- ¿Te ha aportado algo participar en esta investigación como profesor colaborador?

E. L.:

Me ha hecho reflexionar sobre la reconstrucción de la identidad en personas que **se mueven entre dos culturas**: la de origen y la del país de acogida. Desde que accedí al Aula de Español me preguntaba qué sería de estos alumnos que quizá no se sientan ni de “aquí ni de allí” porque pierden su identidad del país de origen y quizá no terminen de adaptarse al nuevo país de acogida, ya que vienen con doce o trece años y ningún dominio de su lengua. Creo que **la literatura puede ser un punto de encuentro fundamental entre ambas culturas**. También desde el Aula de Español se puede acercar a la cultura de origen y conocer la tradición cultural de otros países y ampliar el punto de vista, intentar ser integrador e intentar basarse en los universales del sentimiento humano.

El hecho de que cada alumno tuviera que escribir sus impresiones sobre los cuentos leídos en clase **ha contribuido al desarrollo de la expresión escrita de forma notable**. El caso más patente ha sido el de Ying Se Chen. En clase escribía textos de folio y mostraba interés por hacerlo. Otros alumnos como Youness mostraban mucho interés en el blog.

Otro aspecto de interés, a mi juicio, fue **la capacidad de observación** y de juicio a la que daba pie el preguntar sobre ilustraciones o aspectos visuales de las lecturas propuestas, invitaba a hablar en voz alta.

El **diálogo entre todos** es fundamental porque se ayudan entre sí a comprender mejor y valorar. Los más tímidos se sueltan. Entre todos **reconstruyen las historias**. Esa tertulia resulta integradora.

J.L. G.:

Me ha aportado mucho. Me ha vuelto a reconciliar con la literatura como instrumento de aprendizaje, me he vuelto a dar cuenta del enorme poder de seducción que tiene y como ayuda a crear una imagen múltiple del mundo y llena de matices. En los tiempos que corren es la mejor cura contra el dogmatismo. Por otro lado, me he dado cuenta que **ofrecer textos a los alumnos y debatirlos es suficiente labor y da muy buenos resultados**. Muchos profesores creo que hemos olvidado que es así de la manera que empezó nuestra relación con el libro.

5.- Otros comentarios que te gustaría hacer

E. L.:

Y como colofón del año fue la asistencia junto con el alumnado del Lucas Mallada de Huesca a la Biblioteca de Doctor Cerrada y a la del IES Goya, como centro más antiguo de Zaragoza con sus libros del siglo XVI al XVII y herbarios varios. Esto dio pie a preparar clases en las que analizamos qué se debería hacer para ser buenos anfitriones al tiempo que realizamos y leímos las presentaciones personales de todos/as los/as alumnos/as. Creo que la experiencia fue muy enriquecedora para todos. Conocieron la Biblioteca Pública y la posibilidad de acceder a la cultura de forma fácil y gratuita. También congeniaron entre ellos, incluso se dieron correos electrónicos para estar en contacto.

J.L. G.:

Creo que debería entrar en los currículos oficiales lo antes posible, no obstante, creo que no todos los profesores están preparados para hacer atractiva la propuesta, por lo cual convendría pensar en **formar grupos de profesores "lectores-mediadores"**.

Así pues, según las creencias de los profesores colaboradores, se podrían inferir los siguientes datos de interés para el estudio:

- Valoración positiva de la experiencia realizada con los grupos constituidos en dos sentidos: por una parte, señalan un aumento de la motivación y del disfrute de los alumnos participantes hacia la lectura literaria y la escritura libre; por otra parte, el desarrollo de capacidades cognitivas y emotivas: “recordar y evocar la lectura”.
- En relación al paradigma metodológico de lectura, consideran que potenció la conversación entre los alumnos para expresar sus emociones y sus opiniones en la lengua objeto de aprendizaje; este hecho tuvo implicaciones en la importancia de dominar la lengua y de apropiarse de la cultura recepta. Por otra parte, la metodología utilizada contribuyó a la construcción de conocimientos y significados compartidos.
- Encuentran que el corpus leído permitió a los adolescentes inmigrantes el cuestionamiento y la reflexión sobre sus propios valores y los de la sociedad de acogida.

- Sobre el proceso de escritura en el blog, consideran, por una parte el acceso a muchos jóvenes inmigrantes a la Web 2.0 como plataforma de escritura en su segunda lengua puesto que fuera del aula de español utilizan las herramientas digitales para comunicarse y leer en sus lenguas de origen. Por otro lado, identifican el esfuerzo realizado por los alumnos para escribir sus reflexiones personales y cómo este proceso ha revertido en la mejora de sus destrezas escritas.
- En cuanto a la incorporación de la literatura en los programas curriculares de EL2, ambos profesores relacionan la necesidad de aprender conjuntamente la lengua y la cultura de acogida.
- Proponen extender tanto el corpus utilizado como la metodología a otros ciclos de la educación obligatoria con alumnado autóctono.
- Ambos profesores incluyen comentarios sobre la reflexión que les provocó el estudio en lo que se refiere a la literatura en la construcción de la identidad. Este hecho les ha llevado a reconocer el potencial del discurso literario el cual queda relegado en las propuestas curriculares.
- Insisten en sus respuestas en el diálogo originado a partir de las lecturas que fue generando y desarrollando conversaciones exploratorias en las que los alumnos más introvertidos participaban en la discusión con sus aportaciones. Así, identifican la discusión literaria como un espacio integrador y socializador.
- Detectan la necesidad de formación del profesorado como mediador y lector para acercar la lectura literaria al alumnado inmigrante.

2.2.3.- Entrevistas semiestructuradas y cuestionarios abiertos a alumnos

Antes de comenzar con las sesiones de lectura, a modo de presentación se repartió a los informantes un cuestionario¹ para que escribieran sus datos básicos sobre sus perfiles (edad, nacionalidad y tiempo que llevaban en España), intereses lectores, actividades que realizaban en su tiempo libre, sus planes de futuro y si conocían algún blog. En lo que se refiere a las lecturas, no diferenciamos que tuvieran que ser en español o en sus lenguas maternas ya que simplemente nos interesaba acercarnos a sus aficiones lectoras: conocer qué habían leído y con qué textos habían disfrutado. En este sentido, aquellos que no consiguieron recordar títulos completos de obras, explicaron el tipo de lecturas que les gustaban o el argumento de un libro que recordaban, aunque también fueron muchos los que no completaron esta pregunta del cuestionario. Así, encontramos cuentos de la selva, libros de misterio, *Tom Sawyer*, novelas policíacas, novelas chinas, *Robinson Crusoe*, *Harry Potter*, *El Conde de Montecristo*.

A continuación presentamos las entrevistas y cuestionarios realizados a los informantes después de la investigación. Al grupo constituido en la biblioteca con cinco informantes se le propusieron las siguientes cuestiones:

- *¿Qué es lo que más te ha gustado de esta experiencia? ¿Qué momentos resaltarías?*
- *¿Cuándo, en qué momento, con qué libro, cuento, historia te lo has pasado mejor?*
- *¿Qué prefieres escuchar un cuento en voz alta o leer tú en voz alta?*

¹ En los anexos se recogen los cuestionarios completos de los informantes.

- *¿Le has contado a alguien esta experiencia? ¿has hablado de ella a tus padres, amigos...?*
- *Recuerdas algún libro, cuento, historia, frase o palabra que te ha dicho algo en especial, te ha llamado la atención, no sabes muy bien porqué pero has descubierto algo. ¿Te ha emocionado?*
- *¿Te gusta opinar sobre un cuento, expresar tus emociones, hablar sobre un personaje?*
- *¿Qué momentos no te han gustado de estas semanas? ¿qué libros no te han gustado nada?*
- *¿Has buscado en la biblioteca alguno de los libros que hemos leído?*
- *¿Invitarías a un amigo a participar en un grupo de lectura?*
- *¿Crees que te ayudaría la lectura de cuentos, fragmentos de novelas, obras literarias en tu proceso de adaptación y aprendizaje del español?*

El vaciado de los cuestionarios nos aporta los aspectos que se refieren:

- Expresan disfrute por las sesiones en las que consideran que han aprendido palabras nuevas y se han acercado a la lectura en español.
- Todas las chicas citan a *Caperucita Roja* como cuento que más les había gustado y el que más recuerdan.
- Todos prefieren escuchar a otra persona leer en voz alta.
- Dicen que hablaron de la experiencia de lectura a sus padres y amigos.
- Afirman que les ha gustado opinar sobre las lecturas, expresar sus emociones, hablar sobre los personajes a partir de sus conocimientos e ideas.
- Todos consideran que les gusta más la lectura que la gramática.

Con el grupo de lectura del aula de español del IES Ramón y Cajal, se llevó a cabo una entrevista grabada en audio con los informantes que pudieron completar todo el itinerario ya que hubo dos alumnas que antes de terminar el curso escolar tuvieron que mudarse a vivir a otra ciudad, y otros dos jóvenes no asistieron a la última sesión por circunstancias personales. Referimos las preguntas que sirvieron para orientar y articular la entrevista y las respuestas –transcripciones- ofrecidas por los informantes:

¿Qué es lo que más te ha gustado de esta experiencia?

Nisrine: Me gusta que nos juntemos todos en la clase y Virginia nos lee un cuento y nosotros **hablamos y discutimos**.

Elena: A mí también me ha gustado lo que ha dicho Nisrine, pero también me ha gustado que Virginia **lea en voz alta** y nosotros **decimos lo que queremos** de los cuentos.

Cristina: Yo también **opino como ellas**.

Georgian: A mí **también** me ha gustado eso que ha dicho Nisrine la primera vez. Y me ha gustado mucho el **cuento del Emperador** que ha venido sin ropas.

¿Cuándo, en qué momento, con qué libro, cuento, historia te lo has pasado mejor?

Elena: El cuento que más me ha gustado es el cuento del **Emperador y Pippi** porque era una chica que no tenía padres y sabía todo de la vida, sabía cuidarse, cuidar de sus animales, hacer comida.

Nisrine: Yo también de acuerdo como Elena, pero me gusta más la ropa y **La Mano Negra**.

Georgian: A mí me ha gustado mucho el del **Emperador** pero el de **Pippi** no porque estaba un poco loca y por eso.

Cristina: A mí me ha gustado mucho **Pippi** porque era una chica huérfana, sabía todo de la vida y era un poquito loca.

¿Qué te ha gustado de la lectura en voz alta?

Elena: De la lectura en voz alta me ha gustado que Virginia leía libros en voz alta y como explica las palabras que no entendíamos.

Nisrine: Yo también me ha gustado leer en voz alta **por saber cómo leen las gentes que saben el español muy bien.**

¿Le has contado a alguien esta experiencia? ¿A tus padres, amigos...?

Nisrine: Cuento esta experiencia a mis **padres** y a una amiga.

Elena: Yo también le cuento esta experiencia a mis padres, a mis **amigas** y a la **profesora** de apoyo Paz.

Cristina: Yo le he contado la historia a mis padres y a unos **amigos.**

Georgian: yo les he contado esta experiencia a mis amigos.

¿Te gusta hablar después de la lectura, opinar sobre lo que se ha leído, expresar tus emociones?

Elena: a mí me ha gustado mucho hablar después de la lectura porque así **aprendemos a hablar mejor** y nos **expresamos lo que sentimos** sobre los cuentos.

Georgian: a mí también me ha gustado esto **opinar sobre lo que se ha leído.**

Nisrine: **me gusta hablar después de la lectura** porque entendemos y cuando no sabemos una cosa Virginia nos explica.

Cristina: a mí también me gusta **hablar** después de la lectura y también **opinar** sobre lo que hemos leído.

¿Invitarías a un amigo a participar en un grupo de lectura?

Elena: yo **invitaría a un amigo** a participar con nosotros porque así aprende cosas nuevas por ejemplo **cómo hay que comportarse en la vida**, de **tratar a la gente** y de aceptar a todos como son.

Georgian: yo invitaría a un amigo pero uno que sabe sobre esto, le gusta leer.

¿Crees que esta actividad se tiene que hacer en el aula de español?

Nisrine: sí porque tenemos que **aprender español y cómo hablamos** con las gentes españoles

Elena: yo creo que esta actividad tiene que ser en las aulas de español porque así aprendemos cuentos nuevos y **aprendemos como es la gente** y podemos **pedirle a la profesora que nos deje un libro para casa**

Georgian: yo creo que esta actividad se tiene que hacer en el aula de español porque así **aprendemos más rápido español**.

¿Te ha gustado escribir en el blog? ¿Qué es lo que más te ha gustado?

Nisrine: yo me gusta escribir en el blog porque **entendemos** y gente que no leen el cuento leen en el blog.

Elena: a mí me ha gustado escribir en el blog porque así la gente que nos conoce y sabe que **no somos españoles ve como nos expresamos** y como decimos las cosas.

Georgian: a mí me ha gustado escribir en el blog porque así **comprendemos más**, aprendemos más rápido a escribir en español por eso.

¿Qué te ha aportado esta experiencia? ¿Ha cambiado algo en ti?

Nisrine: yo me gusta esta experiencia porque aprendemos **a hablar y otras cosas muy buenas**

Elena: a mí me ha gusta esta experiencia porque es una cosa muy **bonita**, porque así aprendemos **a leer y cómo tratar a la gente**.

¿Quieres contar algo más?

Elena: A mí **el cuento que más me ha gustado y más miedo** me ha dado es la **Loba** porque se trata de un hombre y una mujer que eran enamorados y el día que iban a casarse ((evoca el argumento con detalles))

Me ha gustado la historia porque trata del amor y de miedo.

Nisrine: A mí me gusta **La mano negra** porque es un cuento muy bonito, **triste, inquieta y me gusta** escuchar este tipo de cuentos.

Cristina: los cuentos nos hacen felices y contentos.

Del análisis de las respuestas hemos extraído las siguientes variables significativas para la investigación:

- Gusto por la lectura en voz alta del itinerario seleccionado. A este respecto, consideran que esta modalidad de lectura les ha permitido escuchar cómo leen los nativos españoles.
- Disfrute por hablar, discutir y opinar después de la lectura.
- Las lecturas que más les han gustado fueron: *La mano negra*, *Loba*, *El traje nuevo del Emperador* y *Pippi*.
- Expresan que compartieron esta experiencia con la familia y los amigos.
- El personaje de *Pippi* es recordado por las chicas como arquetipo que les gustó, les llamó la atención, les sorprendió. Mientras que para el informante varón manifiesta desagrado por *Pippi*, y recuerda con mayor agrado al personaje del Emperador.
- Valoran que la conversación les ha ayudado a mejorar sus habilidades comunicativas en relación a expresar sus emociones en español, y también les ha ayudado a construir significados conjuntamente.
- Invitarían a otras personas al círculo de lectura para conocer modelos culturales de la sociedad receptora.
- Consideran que la experiencia de lectura ayuda tanto en el aprendizaje de la lengua como en el acercamiento hacia la cultura.
- Afirman que la escritura en el blog les ha servido para expresarse, contar sus opiniones a otras personas que no habían leído los textos, para que

otras personas lean como se expresan siendo inmigrantes, y entienden también la escritura como un procedimiento que les ha conducido a reflexionar.

- Expresan placer por la experiencia e identifican una mejora en su expresión oral y escrita, así como en su competencia cultural.
- Cuando les preguntamos si querían hacer algún comentario sobre las sesiones, sus respuestas se centran en recordar los textos que más les han gustado.

Con los informantes del IES Lucas Mallada, realizamos un cuestionario abierto en septiembre del 2010- antes de comenzar con la segunda fase del itinerario, curso 2010/11- a modo de recoger sus impresiones y creencias en cuanto al paradigma metodológico de lectura y el corpus leído. Conviniera señalar que una de las informantes no pudo realizarlo ya que al retomar el trabajo de campo se nos comunicó que la dirección del instituto la remitió a un centro de educación de adultos para terminar sus estudios de graduado en la ESO puesto que por edad ya no podía continuar en el instituto. Por otra parte, completaron el cuestionario aquellos informantes que habían asistido de manera continuada a las sesiones, así incorporamos las preguntas de la discusión literaria, es decir: ¿qué te ha gustado; ¿qué no te ha gustado?¿has encontrado algo nuevo?¿te ha recordado a algo?, a modo de guía:

Binta:

Lo que me gustó es **leer des cuentos**. Contar historias del pasado.

Me sorprende mi primera día de clase con mi **profesora que** **estabame de leer des cuentos con mucho gusto** con sus alumnos.

Massamba:

En relación del año pasado: 1º.- Me gusto **leer y después hacer un comentario** sobre lo que hemos leído. 2º.- Lo que no me gusto: nada
3º.- Leer las novelas en español. **Hablar** sobre las novelas o cuentos.
Comprender lo que lee. 4º.- **Me recuerdo cuando mi abuelo** cuento la historia de la colonización.

Zineb:

1º.- Lo que me gustó es: los cuentos cuando se **leen en voz alta** y las **opiniones** que nos hacemos cuando terminamos el cuento.

2º.- Lo que **no me gustó** es: cuando el cuento termina sin significado o **triste**.

3º.- Escuchar cuando alguien cuenta el **cuento en voz alta y hablar** sobre el cuento o libro.

4º.- **Mi recuerdo cuando mi abuelo** me contaba cuentos y la historia sobre Marruecos o de otros países.

Aissatou:

1º.- Tener la oportunidad de **opinar sobre un libro y también la escritura**.

2º.- Como terminaban algunos libros **el final**. Por ejemplo el de “Píramo y Tisbe”.

3º.- **Me sorprendió escuchar cuando alguien lee en voz alta**, poder **comprender** lo que lee.

4º.- **Me recuerdo cuando mi abuela** me contaba cuentos de su tiempo de adolescente.

Las respuestas escritas de estos informantes se focalizan en los siguientes aspectos:

- Placer por la lectura en voz alta y cómo esta modalidad de lectura les ayuda a comprender el texto.
- Sorpresa por la lectura de cuentos en la clase de español.
- Gusto por conversar, comentar, opinar y escribir sobre los textos leídos.
- Establecen vínculos del acto de leer con sus lazos familiares.

3.- Análisis de las producciones escritas en el blog

En este apartado trataremos las respuestas escritas que aportaron -de manera libre- los informantes después de la discusión literaria en el blog de la tesis: <http://leemosymas.blogspot.com>. Para ello, hemos considerado presentar este primer nivel de análisis a partir de una selección² representativa de las pantallas que se fueron creando en función de aquellas lecturas del itinerario textual que les condujeron a escribir en la plataforma virtual como un modo de responder a la lectura.

El perfil del blog, redactado por los alumnos inmigrantes con ayuda de los profesores colaboradores, se define como:



² El material en toda su extensión queda recogido en los anexos correspondientes al trabajo de campo en cada escenario, en el anexo blog de la tesis: "¡Leemos y más...!" se han recopilado todas las producciones escritas siguiendo el orden cronológico de las entradas.

Asimismo, incorporamos una muestra de las respuestas escritas de la categoría “Leemos y pensamos, nada menos³” creada dentro del blog del aula de español – “Batiscafo”- del IES Ramón y Cajal durante el curso 2007/2008 cuya apariencia era la siguiente:



³ No podemos facilitar el enlace directo de acceso a dicha plataforma virtual, ya que este blog fue creado desde el portal “Arablogs” alojado en el Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación y en cuyas condiciones se establecía que una vez finalizado el curso, la aplicación se cerraría. Por ello, recogimos los escritos de los informantes objeto de nuestra investigación, y por otra parte, la profesora del aula de español y colaboradora en la investigación durante toda sus realización, decidió publicar el blog en soporte impreso tal y como se ha referido anteriormente en el capítulo cinco. En los anexos se incluyen todos los textos producidos por los alumnos en la sección.

- *Respuestas escritas de los informantes a partir del cuento de costumbres*

¡LEEMOS Y MÁS...!

jueves 14 de enero de 2010

"Yo dos y tú uno"

Ruihao, IES Goya: Creo que el hombre debe dar a la mujer 2 huevos. Hacer muerto el hombre me parece muy mal. En el entierro ellos sigue discutiendo me parece muy gracioso, pero en el final ella dejo a comer los tres huevos. Y creo que es muy mal que el hombre no deja a comer dos huevos a la mujer, el es un hombre y ella es mujer, debe dar a la mujer. **Youness, IES Goya:** Nos gusta este cuento porque es muy bueno y gracioso y tiene mucha risa. Yo creo que hay que comer medio para el hombre y medio para la mujer para que no pelean siempre. **Ahmed, IES Goya:** Me gusta ese tema es muy bueno para hablar con su amor cosas de huevo. Su mujer dice yo dos y tú uno, me gusta mucho porque es muy importante cosas de huevo. **Fei fei Yu, IES Goya:** Me parece el hombre es autoritario. Porque puede ser hombre uno y medio, mujer uno y medio. O también puede ser hombre uno y mujer dos o mujer dos y hombre uno, es igual. También hay que comer huevos. Puede hoy hombre o mujer comer dos y otro comer uno, y otro día hombre o mujer comer dos y otro comer uno. **Yara da Silveira, IES Goya:** A mí me gustó mucho pero el hombre es muy tonto de decir QUE ME MUERO , no necesitaba una actitud como esta , y tambien el machismo del hombre , de decir que la autoridad es de el , bueno sí que es , pero no toda la autoridad , la mujer tambien tiene el derecho de autoridad en la casa ! Pero es que la mujer tambien no debía empezar el conflicto o entoces debería haber hablado com mais calma , decir asi: _Marido hoy vamos cambiar , yo dos y tu uno , ¿que pensas sobre eso? y entrar en un acuerdo ! Pero en este matrimonio yo crei que deberían divorciarse , porque se pelean solo por un huevo entonces no deberían seguir , que es imposible ! **Alexandra, IES Conde de Aranda, Alagón:** esta historia ha sido MUY RARA!!! jajajajaja. Se puede discutir sobre 3 huevos??? El principio de la historia tiene un punto machista, refiriéndome a que el hombre es la autoridad de la casa y el manda. Claro esta que la mujer se rinde Y YO NO HUBIERA HECHO ESO!!! ni tampoco hubiera acabado con ese final de la frase del cojo porque no le veo el sentido ni tampoco la gracia. **Marcos, IES Conde de Aranda, Alagón:** Actualmente se tiene una mala

La lectura de “Yo dos y tú uno” conlleva entradas en el blog de los informantes expresando sus opiniones sobre el cuento y escribiendo hipótesis a modo de encontrar soluciones para resolver el conflicto planteado por los arquetipos narrativos. También sus escritos reflejan las diversas maneras de utilizar la ficción como un medio para interrogar los referentes culturales. A modo de ejemplo, Fei Fei a través de frases muy simples intenta proponer diferentes alternativas para resolver el conflicto.

concepción de la autoridad en casa. Nadie la posee, por lo que el hombre no lleva la razón desde el principio. Para mí a significado algo extraño que a raíz de una discusión casi le entierran al hombre.

Atónito, así es como me he quedado al leer la amenaza del hombre de morirse por comerse un huevo en vez de dos. También pienso que existe un toque de humor cuando la gente se piensa que se va a comer a tres personas y, por consiguiente, el comentario inteligente de un cojo. Es triste que dos personas discutan por cosa tan tonta.

Robert, IES Conde de Aranda, Alagón: He leído los tres cuentos. Sinceramente, los tres se parecen mucho a los que me leía mi abuela cuando yo era pequeño, pues el único sentimiento que despertaron en mí es el de melancolía. **Aissatou, IES Lucas Mallada, Huesca:**

No me gusta el cuento porque al principio me parecía divertido y graciosa pero al final no, me gusta mucho. **Zineb Katir, IES Lucas Mallada, Huesca:** Si me gusta porque el hombre cuando dijo a su mujer que va a morir ella le dijo “pues muérete”. Pero en fin el marido engañó a su mujer el va a comer tres huevos y ella nada. Así termina el cuento de “Yo dos y tú uno”. **Kadiatou, IES Lucas Mallada, Huesca:**

Me gusta este cuento es que es muy divertido.

Publicado por [iLeemos y más...!](#) en 13:19 

Reacciones:

1 comentarios:

IES GOYA dijo...

Una vez leído el cuento, podéis verlo en el siguiente enlace:

<http://elmaestrocuentalos cuentos.blogspot.com/2008/09/yo-dos-y-t-uno.html>

Ruihao,Yingzi,Youness.esperamos vuestros comentarios.

[18 de enero de 2010 13:10](#)

En otros casos, toman expresiones del texto –“pues muérete”- que han escuchado y han retenido en su memoria para elaborar su opinión sobre la lectura.

Algunos grupos de lectura, insertan hipervínculos sobre el cuento: un video sobre “Yo dos y tú uno” e invitan a otros lectores a visualizarlo.

Otra muestra en la que los informantes se apropian de palabras o expresiones que han escuchado en la lectura, y que recuperan en la escritura para construir sus comentarios, se refleja en “El zapatero y el sastre” en el que reescriben la frase que más les ha agradado del texto:

Comentario sobre El zapatero y el sastre

Categoría: Leemos y pensamos, nada menos el día 2008-03-29 15:04:29

El cuento me ha parecido bueno. Me ha gustado mucho en el, el fragmento en el que pone que los ladrones iban a la iglesia donde estaba el zapatero "muerto" y cuando uno de ellos quiere ir más cerca del zapatero para meterle el cuchillo. El sastre dice: "¡Aquí estamos todos juntos!". Y después los ladrones salen corriendo, y se olvidan del dinero, así el zapatero se hace rico. El sastre cuando ve el dinero le dice al zapatero que le de su real.


Elena

El cuento del sastre y el zapatero me ha gustado cuando el sastre ha contestado: "¡Aquí estamos todos juntos!". El cuento me recuerda el dinero, los pobres y los ricos.

Georgian

Por otra parte, encontramos intervenciones de profesores colaboradores y familiares:

realidad. **Zineb Katir, IES Lucas Mallada, Huesca:** Me gusta ese cuento cuando el zapatero se hizo el muerto y su mujer se fue por el pueblo gritando e que marido esta muerto. El final parece de que no esta terminado. Lo que me parece divertido es cuando los ladrones fueron corriendo del miedo porque ellos piensan que son fantasmas.

Publicado por ¡Leemos y más...! en 10:42 

Reacciones:

4 comentarios:

Anónimo dijo...

Me encantan vuestros comentarios y me he reído mucho con algunos. ¡Ojalá en clase de lengua hubiera más tiempo para hacer simplemente esto, leer y comentar lo que leemos!

María Jesús, profesora de lengua del IES Conde Aranda

23 de enero de 2010 14:43

A este respecto, expresan sus opiniones sobre el proceso de escritura y también muestran su interés por los textos que comentan los jóvenes:

Anónimo dijo...

Me encanta esta forma de aprendizaje para la comprensión de los textos. Creo que es un tema importantísimo para aprender e interactuar con los demás. Gracias, soy la madre de uno de los chicos.

[25 de febrero de 2010 22:53](#)

Anónimo dijo...

a lo mejor nos podíais decir de que va el texto para así entender vuestras opiniones mejor.

[25 de febrero de 2010 23:01](#)

Anónimo dijo...

Muchas gracias por abrir esta puerta, entrar y dejarnos comentarios tan agradables.

Algunos cuentos tienen enlaces directos y se pueden leer; otros, como "El zapatero y el sastre" pertenecen a la recopilación de cuentos populares de Antonio Rodríguez Almodóvar: "Cuentos al amor de la lumbre". ¡Os invitamos a compartir vuestra experiencia de la lectura con nosotros en

En la misma línea, el comentario de otro de los profesores colaboradores refiriéndose al cuento creado por sus alumnas a partir de "La mujer mandona". En este caso se trata de una reescritura colaborativa realizada entre tres adolescentes:

canta la canción. **Aisatou, Kadiatou y Zineb, IES Lucas Mallada:**
Os invitamos a leer el cuento que hemos inventado a partir de la "Mujer mandona", y dice así: "Había una vez un hombre mandón que tenía tres mujeres. Siempre mandaba las cosas, las tareas de casa a sus mujeres y ellas le tenían miedo porque era violento con ellas. Un día tres mujeres querían engañarlo y darle su merecido, así le hicieron una trampa. Prepararon una cena, y después las tres mujeres se disfrazaron de hombres para engañarlo. Llegó el marido a casa y no encuentra a sus tres mujeres. Entonces empezó a gritar: "¿Dónde están mis tres mujeres?"; y después las tres mujeres aparecieron vestidas de hombres. Le dijeron: "¿qué te ocurre amigo?", ¿Por qué gritas tanto?; y él dijo: "quiero saber dónde están mis tres mujeres". Contestan: "Las he visto salir montadas en un caballo con tres hombres". El se enfadó más y empezó a gritar y dice que va a matar a las tres. Después empezó a beber y a beber vino que había encima de la mesa hasta que se emborrachó. Sus tres mujeres lo ataron en la mesa porque estaba borracho y había perdido el conocimiento. Cuando se despertó estaban los tres hombres delante de él y se quitaron las máscaras. Aparecieron sus tres mujeres.

Empezó a gritar: "¿qué habéis hecho conmigo? Esto lo vais a pagar bien caro!" Las mujeres respondieron: "si quieres que te soltemos, tendrás que respetarnos y ayudarnos con las tareas de casa y no mandar mucho". Entonces, las tres mujeres cogieron la bandurria y cantaron así: "Venimos alegres de la fiesta / disfrazadas de tres mozos / acuérdate esposo nuestro / que a partir de hoy tanto mandas / tanto mandamos nosotras."

Publicado por [iLeemos y más...!](#) en 09:44 

1 comentarios:

José Luis Garrido dijo...

¿Qué puedo decir del cuento de Zineb y Aisatu? Que me parece muy bueno, que tiene mucho contenido y es muy gracioso. Estoy muy orgulloso de vosotras. Un abrazo de José Luis

[22 de marzo de 2010 09:48](#)

Con el título “El hombre mandón” las tres jóvenes responden a los estímulos del hipotexto reescribiendo su hipertexto (Landow, 2009; Mendoza, 2010), se apropian de manera personal del cuento popular para engendrar un texto en el que se refleja la incorporación de los esquemas narrativos y los referentes culturales de las lecturas anteriores. Así, se observa la utilización del estilo directo, la activación de su intertexto lector en la reconstrucción de un texto que presenta una coherencia textual en su redacción, y a modo del hipotexto, concluyen con una canción.

“Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde” fue también objeto de respuestas escritas en las que varios informantes responden con sus comentarios a las reflexiones realizadas por otros alumnos: “como dicen Robert y Alex”, “como Zineb”, de manera que comparten las emociones que el texto les ha provocado. En este sentido, la interacción con el texto les lleva a recordar su proceso de incorporación en la sociedad receptora.

jueves 28 de enero de 2010

"Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde". El Conde Lucanor

Robert, IES Conde de Aranda, Alagón: Ha tenido gracia, ese tema de enseñar quien eres del principio me resulta interesante. Muy bien ha hecho el mancebo! Me gustó su manera extremista de enseñar a su mujer que el manda, la una manera que podría dar resultados ante una mujer tan rebelde como dicen que era. No, puedo decir que me ha gustado todo. Si en realidad quieres que sea muy crítico, no creo que un hombre tan bueno puede matar a sus animales tan fácil, pero eso dejémoslo... Tenía en casa una recopilación de cuentos rumanos que se parecían mucho a este. Me los leía mi abuela cuando era pequeño. ¿Hay algo de lo que sucede en la historia que te haya pasado a ti o una situación parecida? Si, al venir aquí debería imponerme, enseñarles cómo soy, para que no me tomen por tonto. Eso me ha costado mucho arreglarlo después y ahora tampoco está todo cómo debería estar. Bueno, algunos no entenderán nunca por no tener las capacidades necesarias, no porque no les he enseñado yo quien soy. ¿Cuándo leías la historia, podías verla en tu imaginación? Si, si y la mujer, no se porqué pero me resultaba algo fea. Creo que ser fea es algunas veces motivo de frustración entre las mujeres y si a esto le añades mucho dinero y poder, normalmente resulta algo maldivo...cómo en nuestra historia.. **Alexandra, IES Conde de Aranda, Alagón:** Un poco violento eh!!! Pero me ha gustado ha sido muy interesante. Lo que más me ha gustado del cuento ha sido la frase del final me ha dado mucho que pensar: “Si desde un principio no muestras quién eres, nunca podrás después, cuando quisieres.” ¿Hay algo de lo que sucede en la historia que te haya pasado a ti o una situación parecida? Pues yo creo que al llegar aquí, porque llegas y al ser extranjero hay que ganarse el respeto de algunas personas no??? Vamos, yo creo que es algo parecido. **Ruihao, IES Goya:** Me

mujer y consiguió la autoridad de la casa. **Zineb, IES Lucas**

Mallada, Huesca: lo que no me gusta de este cuento es cuando el mancebo mató a los animales para asustar a su mujer. A muchas personas les pasa esto, como dicen Robert y Alex, esta historia pasa en realidad. Este cuento me recuerda cuando llegué a España me paso como a Robet. La palabra que me gusta más es si desde un principio no muestras quién eres .nunca podrás después, cuando quisieras. **Aisatu; IES Lucas Mallada, Huesca:** Lo que no me parece bien en el cuento es que el mancebo no debería matar a los animales para asustar a su mujer. Y lo que más me gusta es el último verso como a Zineb. El cuento es muy interesante porque al final el mancebo ha conseguido que su mujer aprenda la lección. Aunque no debería utilizar esas estrategias y propongo podían hablar y resolver la situación. Aquí en el cuento se maltratan a los animales y a la mujer, y esto no debería de permitir. Hoy en día en algunas partes pasan estas cosas.

Publicado por [iLeemos y más...!](#) en 13:24 

Por otra parte, esta entrada origina varios y diversos comentarios: se propone un enlace que lleva al texto completo del cuento; una informante escribe la frase que más le ha gustado; y se usa este espacio del entorno virtual a modo de corrección por uno de los alumnos.

3 comentarios:

Anónimo dijo...

Si te apetece encontrarte con el texto, te invitamos a leerlo en:
Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes

[http://www.cervantesvirtual.com/servlet/
SirveObras/01383897522571623867802/p00000002.
htm#I_38_](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01383897522571623867802/p00000002.htm#I_38_)

[28 de enero de 2010 13:43](#)

Anónimo dijo...

Fei Fei, IES Goya: He leído el cuento y me parece un poco violento. Pero es muy interesante. Me gusta la última frase de esta historia: SI DESDE UN PRINCIPIO NO MUESTRAS QUIÉN ERES, NUNCA PODRÁS DESPUÉS, CUANDO QUISIERES. Me gusta porque es muy difícil conocer a la gente.

[4 de febrero de 2010 10:57](#)

Anónimo dijo...

hay una errata: " la única manera" quería decir. robert.


[21 de marzo de 2010 03:14](#)

- **Sobre “El traje nuevo del Emperador”**

Observamos cómo en las entradas que decidieron hacer sobre “*El traje nuevo del emperador*”, siguen la estructura de las preguntas que guiaron la conversación y se focalizan no sólo en dejar su comentario a partir del sentido que dieron a la lectura, sino que intentan redactar de manera muy breve y sin detalles, posibles finales en los que introducen nuevos personajes en la historia:

jueves 4 de febrero de 2010

"El traje nuevo del Emperador", Andersen



YingZi, IES Goya: me gusta el final cuando el niño dice “no lleva nada” porque los niños son francos, ellos son solo pensar y hablar. No tiene miedo, por eso ellos son inteligentes. El rey y todas las personas son falsos.

Youness, IES Goya: yo cambiaría el chico por una chica con su perro y también que la chica fuera a vivir con el emperador, no me gusta el cuento mucho por que ya lo conocia. **Ahmed, IES Goya:** Me gustan las telas de colores y con los dibujos. No me gustan los ladrones porque son malos .Mi primera vez que yo escucho el cuento del traje nuevo del emperador.Yo no cambio nada de este cuento.

Ruihao, IES Goya: Me gustó el final porque es gracioso. Pero no me gustó la historia en concreto. Ya lo he leído la historia en China. Yo quiero cambiar el niño en una niña.

Publicado por [iLeemos y más...!](#) en 10:48

Para los jóvenes del IES Ramón y Cajal, según sus palabras, se infiere que el placer experimentado con el texto, les produjo la invención de nuevos personajes: “este cuento ha sido muy bueno. Por eso quiero inventar otro personaje”.

Sobre El traje nuevo del Emperador

Categoría: Leemos y pensamos, nada menos **el día 2008-04-12 10:21:16**

Lo que más me ha gustado de todo el cuento es cuando una chica dice la verdad y grita enfrente de todo el pueblo: "El Emperador no lleva nada, no tiene ropas esta desnudo". Después todo el pueblo dice sí que es verdad no tiene ropas, esta desnudo.

Georgian

Para mí me gusta este cuento porque lo entiendo y creo que es un cuento muy bueno, pero no me gusta el Emperador de este cuento porque es muy estúpido y tonto.

Invento un personaje y el cuento es así:

La mujer del Emperador dice: "Tú eres tonto no sabes nada de telas, esto es invisible no puedes ver".

El Emperador dice: "Sí, si puedo ver yo tengo unos ojos mejor que tú y yo soy muy inteligente y callate, no quiero oír otra cosa".

El Emperador piensa...y piensa, "es que una cosa invisible puedo ver, sí puedo, no, no puedo".

Nisrine

Este cuento ha sido muy bueno. Por esto quiero inventar otro personaje.

Yo quería que apareciera su hija en el cuento para hacerle creer a su padre que no lleva ningún traje.

Es que en este cuento el Emperador ha sido muy tonto porque los Emperadores deben ser muy listos, trabajadores, buenos y que tienen un buen cerebro. Pero en este cuento, este Emperador no cumple estas cualidades por lo que se ha creído cuando el niño le ha dicho que esta desnudo. Porque si lo creía, los truhanes lo hacían tonto porque le han mentido y el traje lo ve invisible pero los demás lo ven con colores y dibujos muy buenos.

Elena

En otras entradas, la escritura de los informantes contiene las emociones producidas en la recepción del texto. Así, a modo de muestra, Yingzi, no sólo expresa su desagrado por el cuento, sino que justifica nombrando los elementos que no le han gustado de “**La mano negra**” e incluso con una sintaxis simple reconstruye las acciones que le gustaría encontrar en el hipotexto:

jueves 4 de febrero de 2010
"La mano negra", Rodríguez Almodóvar
YingZi, IES Goya : no me gusta el cuento porque hay muchas personas muertas , en el pozo no sale agua , sale sangre...,tengo miedo! Pero pienso cambiar el final, por un final feliz: las personas resucitan, el gigante cambia a un hombre joven guapo, se casa con la tercera hija y viven felices!! **Youness, IES Goya**: Me gusta el cuento porque es muy bueno y también es un poco triste en el final pero me gusta el cuento. Pero yo cambiaria el final del cuento porque no me gusta por ejemplo: la chica casara con el monstruo y vivieron juntos en el castillo del monstruo para siempre o ,también puede ser que el monstruo no mataba a nadie y tampoco sangre o muertos y acabo el cuento de "mano negra". **Ruihao, IES Goya**: No me gusta la historia

El miedo, la muerte, el gigante, el anillo, la tercera hija son los elementos reiterativos que hacen de hilo conductor en las narraciones. Asimismo, plasman las emociones que el texto les ha sugerido:

COMENTARIO SOBRE LA MANO NEGRA

Categoría: Leemos y pensamos el día 2008-03-23 14:14:06

Este cuento es muy bonito y me da **miedo**. La hija mayor del hombre es muy lista, empieza por quitarse el **anillo** y dejarlo sobre una mesa. La hija mayor vio un pozo donde habia personas **muertas**. Dos personas son sus hermanas. **Pero el gigante estaba cada vez mas contento y cariñoso**. El gigante dijo que estaba aquí encantado, dijo “me iba a desencantar y mañana hubieramos podido salir de aquí felices”. Pero el gigante dijo que estaba obligado a matarla. Al final todos muy felices, menos la hija menor del leñador, que en toda su vida pudo olvidarse.

Publicado por: Escribiente

Es un cuento bonito pero a mi no me ha gustado cuando el gigante mataba a esas dos chicas hermanas de la tercera chica, que resistió mas que todas.

El personaje que mas me ha gustado de todo el cuento ha sido la tercera chica, porque era **mas inteligente** que sus hermanas.

Ella cuando entro para visitar el **cuarto misterioso**, se quito el **anillo** y lo dejo sobre una mesa. Despues abrio el cuarto y vio seres humanos muertos, entre los cuales vio a sus hermanas. Cuando vino el gigante ella sabia que si estaba **nerviosa** el gigante la mataba, pero ella era muy inteligente y **estaba muy tranquila** y el gigante no sospecho nada.

Otra cosa que me ha gustado ha sido cuando el gigante devuelve la vida a todas las personas.

Publicado por: georgian anghel

- *Los clásicos en el blog*

La exposición de pensamientos, sentimientos y emociones en el entorno virtual a partir de “**Apolo y Dafne**”, permitió la comunicación e interacción con otros grupos de lectura externos a la investigación como fue el caso de un centro de Educación Secundaria de Reus. Un grupo de jóvenes autóctonos escribieron sus comentarios, inferencias e interpretaciones sobre el texto clásico que también habían leído:



A medida que los alumnos van utilizando el blog como plataforma para su escritura, se observa una mayor elaboración en sus comentarios: frases más complejas, argumentos más sólidos contruidos con subordinadas causales, un aumento en las referencias al hipotexto para expresar el gusto por el lenguaje literario, por las metáforas y por las imágenes creadas en el mundo de la ficción. Así, sirvan a modo de muestra las entradas siguientes sobre las fábulas clásicas:

jueves 11 de febrero de 2010

"Píramo y Tisbe", Metamorfosis de Ovidio

Ruihao, IES Goya: Me gusta el cuento porque es un cuento muy bonito. Me ha gustado la oración "Pálida, estremecida como el mar cuando lo acaricia la brisa, abrazó el cuerpo de su amado y mezcló sus lágrimas con la sangre de Píramo". Este cuento me parece el cuento de Romeo y Julieta. Me gusta cambiar el final, quiero que estén juntos.

Youness, IES Goya: Me gusta el cuento porque habla de dos parejas que están enamorados y querían casarse pero sus padres no les dejaban. A mi me gustaría cambiar el final: "cuando PIRAMO llego al árbol vio el pañuelo y también huellas de la leona y el árbol pero no estaba TISBE. Entonces fue a buscarla porque tiene miedo que la leona le va a come. En el final Piramo encuentra a Tisbe y vivieron felices para siempre sin problemas en una casa pequeña lejos de sus padres y fin". Ahmed, IES Goya: Me gusta este cuento de Píramo y Tisbe porque este cuento es muy bonito para conocerlo. Cambio la historia de esta manera: "Píramo piensa que la leona se ha comido a Tisbe porque Píramo ha vuelto a casa y ha visto un pañuelo de Tisbe que tiene mucha sangre. Píramo piensa Tisbe está muerta pero no. Tisbe está en casa y después Píramo se mata y Tisbe ha salido y visto que Píramo se ha muerto también Tisbe se mata. **Yingzi, IES Goya:** Me gusta la cuento, este cuento es de amor. Me gustan las oraciones: "La pared medianera de las dos casas tenía una pequeña grieta casi imperceptible, pero ellos la descubrieron y la hicieron conducto de su voz. A través de ella pasaban sus palabras de ternura, a veces también su desesperación: no podían verse ni tocarse. A la noche se despedían besando cada uno su lado de la pared". No me gustan los padres de Píramo y Tisbe, las dos personas enamoradas, porque se opusieron los padres, si no se opusieron los padres, Píramo y Tisbe en el final se pueden casar, pueden tener muchos hijos, la vida felicidad! Me gusta un final feliz.



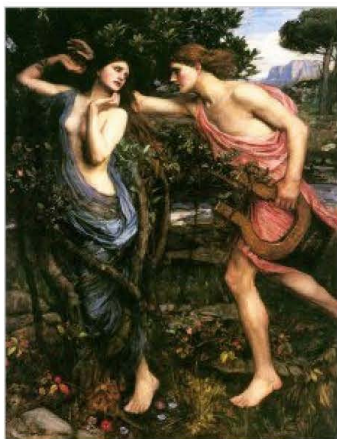
El placer por la lectura es expresado a partir de frases literarias del hipotexto: "Pálida, estremecida como el mar..." (Ruihao), "La pared medianera de las dos casas..." (Yingzi).

Se incluyen en los comentarios, referencias a otros textos: relacionan "Píramo y Tisbe" con "Romeo y Julieta".

También en la escritura afloran recuerdos de la infancia, a sus países de origen y la identificación con los protagonistas del texto:

martes 23 de febrero de 2010

"Apolo y Dafne", Metamorfosis de Ovidio



Youness, IES Goya: Me gusta el cuento de Dafne y Apolo porque habla de una historia de amor pero me gustaría cambiar partes de la historia: "Cupido tenía dos flechas de amor una para Apolo y otra para Dafne para enamorarlos y vivir felices para siempre.

Tuvieron un hijo y una hija que fueron dioses como sus padres. La hija fue una diosa de la tierra y el hijo un dios que ayudaba a los

enamorados para vivir felices para

siempre sin problemas de la vida. Colorín colorado se ha acabado.

Ahmed, IES Goya: Me gusta este mito porque es una historia para saber las cosas que pueden pasar a las personas en la vida. También es una historia de amor. Apolo es un dios muy inteligente, ha matado al dragón y ahora todos quieren a Apolo. El padre de Dafne quiere que su hija case pero su hija no quiere, le gusta ser virgen. Me gustaría que Apolo y Dafne van a vivir felices para siempre. **Yingzi, IES Goya:** Me gusta el cuento, me gusta el principio cuando Cupido y Apolo discuten. Apolo dice que es como el mármol por eso la flecha no puede entrar en su corazón. Y me gusta Apolo cariñoso y la virginidad de Dafne, pero no están juntos, Dafne se convierte en un laurel. Pero Apolo le habló así: "Está bien. Si no puedes ser mi esposa, serás mi árbol". Me gusta la oración, y me gusta el final. Yo quiero tener un novio como Apolo! ¿Y tú?

Ruihao, IES. Goya: Me gusta cuando Apolo y Cupido están discutiendo. No me gusta cuando Cupido lanza la flecha de plomo a Dafne para que Dafne no sienta el amor, y lanza la flecha de oro a Apolo. Este cuento ya lo he leído en China además lo he visto el cuento en dibujos animados. No me gusta Cupido porque es muy cruel. **Robert, IES Conde de Aranda,**

Alagón: Bien, este sí que está bien, me ha entretenido hasta el fin, que me parece bastante romántico... Me gusta el tema. Me interesan Las Leyendas del Olimpo, aunque no he leído mucho sobre esto (soy un vago, ya...). Además, me gusta que este cuento sí que ha tenido lógica, he podido leerlo satisfecho. Me recordó a la 6ª de la Primaria,

en Rumania, cuando leía Las Leyendas del Olimpo. *¿Hay algo de lo que sucede en la historia que te haya pasado a ti o una situación parecida?* Mmm..No, pero yo y mi ex-novia nos hemos separado por la distancia (ella vive en Rumania)...me recordó de esto un poco, aunque no es igual el caso.. se me ha quedado la imagen de Apolo abrazando a Dafne-el árbol. Les diría a mis amigos que lean Las Leyendas del Olimpo, tanto como Iliada y Odisea, tanto como La Biblia, porque son libros muy importantes de la literatura. Yo tampoco los he leído, pero intentare hacerlo en mi vida, lo tengo como objetivo. El padre de Dafne me ha parecido el más interesante, por haber hecho lo que ha hecho. Me gustaron todos los personajes. Apolo me recuerda a mi mismo, a veces..a veces voy como el, pero sin que me de Cupido con una flecha. **Zineb, IES Lucas Mallada, Huesca:** No me gusta porque el final es muy triste. Me gusta la frase: "si no quieres ser mi esposa, serás mi laurel". Dafne me recuerda a mi misma porque soy como ella. Esta historia me recuerda cuando los chicos persiguen a las chicas.

Publicado por iLeemos y más...! en [09:52](#)

Reacciones:

1 comentarios:

Anónimo dijo...

hola soy mariam quisiera saber tooodooo el cuento n la descripción... pero esta bien gracias


[26 de abril de 2011 20:28](#)

En este proceso, empezamos a percibir una escritura más reflexiva, más detenida, que contiene ya no meras frases expresivas del hipotexto como en las entradas realizadas sobre el cuento popular, sino que aparecen en las producciones de los jóvenes párrafos y metáforas de la obra leída sobre los que construyen sus hipertextos. De este modo, los comentarios en el blog van originando mundos con palabras como es el caso de los escritos producidos por Robert, Zineb y Aissatou a

martes 4 de mayo de 2010

Robert, IES Conde de Aranda, Alagón. Ha escrito: "El último primer rojo"

Son las ocho. Rodolfo se despierta. Mira la maleta. Ariadna también. Se lavan la cara y van al colegio. Ariadna debería darse prisa, pero no pasa de ningún rojo del semáforo. Con pequeño retraso, entra en el aula de Biología, donde tienen clase los de Segundo de Bachillerato. Rodolfo está en la primera fila, como todos los jueves a primera clase. -Sacad una hoja y un boli y empezad a escribir todo lo que sepáis sobre el ultimo tema que hemos dado. -Pero... -Nada, Rodolfo! Pero nada! Empezad a escribir! -Esa tía si que es dura! Dice Rodolfo a su compañero de al lado, Srdjan. Este afirma con la cabeza, sin sospechar nada. Cuando toca el timbre, todos han escrito una pagina al minimo. Rodolfo la entrega en blanco. La clase se ha acabado. La segunda pasa muy rápido. Toca recreo. Rodolfo y Ariadna se encuentran en el despacho de la profe. -Eres muy guapa hoy, me gusta como brillan tus ojos, parecen dos abalorios. Hace muy buen tiempo este jueves. Perfecto para huir de Zaragoza y dejar todo atrás! De repente, los ojos de Ariadna empiezan a brillar aun mas, al oir las palabras de Rodolfo. No es que no este segura de que lo quiere hacer, pero son las emociones típicas de cualquier gran cambio en la vida. -A las doce y media me esperas en el aparcamiento y nos vamos. Ya tengo mi maleta en el maletero, tengo ropas, he cogido dinero, hasta he dejado una noticia en la cama a Giorgio, igual se va a enterar. No como los últimos dos años! -A las doce y media estaré.



Ahora me voy, que me toca Mates y sabes como es Sergio, si tardamos nos manda a cerrar la puerta por fuera. Te he dicho lo guapa que eres hoy? Y se va a mates...

Ariadna lo mira desde atrás con cariño. Está enamorada por la primera vez en su vida! Su casamiento con Giorgio ha sido un fallo total. Ni se acuerda por que se han casado, ni se acuerda el dia del casamiento, ni se acuerda...Pero todo esto ya da igual. A partir de las trece en punto, cuando ya estarán en el avión para Sevilla, su vida cambiara. Y nunca volverá a ver a Giorgio. Se va. Tiene clase con los de 3ºB. Mientras explica las orígenes del coliflor, su móvil suena. Es Giorgio. Se ha enterado! No se lo

partir de la lectura de los textos clásicos.

Este texto es engendrado a partir de la lectura de “Píramo y Tisbe” por un informante de origen rumano que redacta un texto en tercera persona combinando el estilo directo en algunas de sus partes.

Esta narración fue leída por los miembros de la comunidad virtual y algunos decidieron dejar sus comentarios a su autor, el cual contestó a algunos de ellos. De este modo, se estableció una interacción entre autor y lectores.

esperaba! Un escalotrio le recorre la espalda, como las olas del Sol recorren una playa después de la tormenta. Levanta la cabeza, sonríe, y dice: -Disculpad, chicos! Es urgente! Coge el móvil y sale del aula. Contesta. -No lo hagas, Ariadna! No lo hagas! La respuesta firme que viene del altavoz no la deja ni siquiera respirar. Se hincha el pecho. Cierra los ojos. Expira. Los abre. No le va a ser difícil, solamente tiene que decir la verdad. -Lo hago, Giorgio. Por mi bien. Los últimos dos años en mi vida han pasado sin que tu me hagas sentirme mujer. Tu no sabes como es escucharle a el diciéndome que soy guapa, que lo hago feliz...Tu no sabes nada..Adios, Giorgio! -Te arrepintiras! Puta! Te arrepint... Ariadna ha colgado. No tiene ganas de oir la frustración de Giorgio, expresada en palabras rudimentarias. Hoy no. En realidad, nunca mas. Hoy su vida cambiará. A partir de las trece en punto, su vida cambiará. Vuelve a entrar en clase. Sonrie. - El coliflor, chicos, viene de... Lo que queda de la clase pasa en un instante. Aprovechando de la cuarta, que la tiene libre, llama a Silvia, su amiga de Sevilla. -Vendre a vivir contigo para dos semanas, hasta que encontramos un sitio nuestro. Y conoceras a Rodolfo, ya me entenderas porque hago lo que hago. Te hecho de menos, baby! -Yo también, mi loca! Estoy muy curiosa de ver a este chico que ha trastornado tu mundo, que te da una manada de mariposas...Os espero en el aeropuerto! -Jaja, loca, como siempre. Hasta luego! - Hasta pronto, baby! Ya son las doce y media. Rodolfo la espera, tranquilo, en el aparcamiento. Su maleta la cogerán en el camino. - Estamos, guapo! -Estoy preparado desde que te conocí, tranquila. Al verte entrar por la puerta del instituto, ya sabía yo lo que va a pasar. Me gustan tus gafas azules! -Vamos! Suben los dos en el coche. Llegan a casa de Rodolfo. Ariadna mira su reloj. Van bien, les queda tiempo aún en llegar al aeropuerto. Es tan feliz... -Joder! Me he olvidado las llaves en el armario! -Que listo eres tu, Rodolfo! Por dios, no podrías haber estado mas atente? Ariadna siente como la traspasan escalofríos. No va a acabar bien. No llegaran a tiempo, perderan el avión, no llegaran a Sevilla, Giorgio la encontrara! No! Hay que moverse con rapidez. -Vamos! Van a por las llaves. La conserje le da paso a Rodolfo, que recupera sus llaves. Vuelven a su casa. Cogen la maleta. Ya tienen retraso. Ahora Ariadna s  que tiene que darse prisa. -Lo siento por haber olvidadome las llaves, es que estaba tan feliz.. Conduce cada vez mas y mas rápido.Se acercan a un semáforo. Esta rojo. Da igual. Una sola vez no pasa nada. Va a pasar. -Yo también lo siento por... Pero se va ha quedar sin acabar esta frase, la ultima de su vida. No ha visto el cam n que venia a gran velocidad por el camino de la izquierda. Que ironia! Ella misma le ha reprochado la falta de atención a Rodolfo y ahora están los dos,

muertos, en la carretera, por su falta de atención. Y por su falta de atención todos los planes se han derrumbido en el sangre que ahora desagüe de los dos. Que ironia!

Publicado por [iLeemos y más...!](#) en 09:17 

Reacciones:

4 comentarios:

Youness IES Goya dijo...

Hola, Robert. Soy Youness del IES Goya en Zaragoza. Virginia nos ha leído tu historia y me ha gustado cómo cuentas dos historias a la vez: una es la historia de dos personas enamoradas y otra es la velocidad puede cambiar nuestra vida. Sigue escribiendo que vas a tener un buen futuro.

Un saludo,

Youness

[6 de mayo de 2010 10:48](#)

Anónimo dijo...

gracias, me alegro de leer vuestras opiniones. parece que te ha gustado, a ver que dicen los demas...

[6 de mayo de 2010 21:31](#)

Anónimo dijo...

Hola Robert soy Ismail ,desde hoy te voy a llamar Robert el escritor .Me han gustado mucho tus cuentos .Pero tienes que mejorar las reglas de puntuación .Y ánimos a escribir otros más

[20 de mayo de 2010 19:42](#)

Anónimo dijo...

Somos Zineb, Kadiatou y Masamba del IES Lucas Mallada, hemos leído tu historia y nos ha gustado. Es muy interesante y puede ser que una profesora se enamore de un alumno, sin embargo va a ser un amor prohibido que tendrán problemas si el alumno es menor de edad.

Saludos

Observamos cómo la lectura coadyuva a ampliar el léxico de los alumnos y a familiarizarse con los recursos narrativos. Así, la siguiente entrada fue realizada por una joven de Marruecos quien a partir también de “Píramo y Tisbe”, reconstruye su mundo referencial con la incorporación de estructuras discursivas propias del cuento

tradicional (“había una vez...”, “en aquella época”....).

jueves 13 de mayo de 2010

Zineb, IES Lucas Mallada, Huesca. Ha escrito: "El pañuelo manchado de sangre"

Había una vez un rey que era muy malo con los pobres, los trataba como si fueran nada. En aquella época los pobres eran esclavos de los ricos. Cerca de este pueblo había un bosque allí vivía un anciano viejo con su hija Sandra que era una chica muy alegre y le gustaba cantar. Vivían en una cabaña. Su padre vendía la leña y siempre le decía:

“hija no salgas fuera de la cabaña, si te ven alguien del pueblo te cogen y te venden”.

Un día no hizo caso a su padre y decía: “hoy hace mucho calor en mi cabaña no puedo quedarme aquí voy a pasear un poco en el bosque así puedo recoger las frutas del bosque. Así fue cantando y decía:

“Soy hija de un anciano viejo que vendía las leñas hoy me siento sola, espero que algún día encontrarme mi amor.”

Después escuchó unos gritos muy cerca de ella, tenía mucho miedo porque no hizo lo que siempre le decía su padre: “No salgas fuera de la cabaña si te ven te venden a los ricos”. Y tenía tanto miedo hasta que no podía respirar, así vio un joven que estaba en el punto de morir. Sandra no sabía que hacer y decía: “Ah Dios mío que hago no puedo dejarlo aquí y tampoco llevarlo conmigo”. Pero Sandra no podía dejarlo le llevo hasta su cabaña, hizo muchas cosas para que curarlo. En aquel día el padre de Sandra fue a vender leñas en el pueblo. Así Sandra estaba muy preocupada por el chico. El chico se despertó y vio a Sandra cerca de él como si fuera un ángel. Le decía donde estoy Sandra, le explicó todo. En el día siguiente Sandra le dijo debes irte. El chico dijo a Sandra vuelvo a buscarte nunca olvido lo que has hecho por mí. El le dio a Sandra un pañuelo que había el nombre de él. Así se fue. Pasaron tres años. Sandra no podía olvidarlo ni tampoco el chico dijo a su padre que quiere casar con una hija de un anciano que vendía las leñas pero la causa era el padre del chico era el rey del pueblo. El rey dijo a su hijo nunca pasara lo que dices. El chico fue a buscar a Sandra en el bosque pero no podía encontrarla. Pregunta todo el pueblo por ella pero sin saber algo de ella. Un día un hombre le dijo que el rey cogió Sandra y su padre. El chico fue corriendo hasta el castillo, vio al padre de Sandra que

Activa y utiliza su intertexto, a modo de ejemplo: la transgresión recuerda a las protagonistas del cuento maravilloso “La mano negra” leído previamente en las sesiones de lectura; se apropia de otros géneros (canciones) como en “La mujer mandona”; la ubicación en el “bosque” como escenario de muchos cuentos tradicionales y fábulas clásicas.

Por otra parte, las últimas frases de la alumna en relación a su experiencia de escritura: “Cuando estuve escribiendo como estuve en otro mundo me he sentido”, son sumamente sugerentes y relevantes para nuestro estudio.

estaba en el punto de morir. Le pregunto por Sandra, le dijo que esta en la montaña que esta cerca de morir. Murió el padre de Sandra. El joven fue corriendo hasta aquel sitio gritando por Sandra, Sandra y diciendo:

“Quiero oír tu voz, necesito ver
tu luz, me siento solo,
respirando una llama que
devuelva vida a sus lágrimas
heladas. Una sombra que
espero, simplemente tu llegada, Tu voz, Tu luz, a ti mi amor”.



Pero si al oír la voz de Sandra estaba gritando y gritando hasta que vio una tumba que había un pañuelo colgado que había una frase escrita con sangre de Sandra “te estoy esperando”. Así Sandra estaba muerta, el joven lloraba y lloraba hasta que se murió enfermo en su tumba y así pudieron estar juntos para siempre en el cielo “Sandra y el hijo del rey”.

Esta historia la he escrito después de escuchar la lectura de “Píramo y Tisbe”. Cuando estuve escribiendo me he sentido como estuve en otro mundo.

En otras producciones, aunque se intenta introducir un nuevo personaje en la fábula de “Píramo y Tisbe” a modo de narrador, la escritura se teje en tercera persona combinando diálogos entre los protagonistas, y se detectan marcas discursivas del hipotexto en la reescritura:

miércoles 19 de mayo de 2010

Aissatou, IES Lucas Mallada, ha escrito: "¿Qué hubiera pasado si Tisbe y Píramo no se hubieran muerto?"

Píramo y Tisbe le cuentan su historia de amor a su hija de lo que hicieron sus padres con ellos.

En aquella noche se decidieron a escapar juntos, lejos del pueblo se fueron a vivir juntos. A pesar de todo tenían miedo, pero se decían entre ellos que estaban hechos el uno al otro, y que nadie les van a prohibir estar juntos, ni sus padres ni nadie. Esto les tranquilizaba al pensar que estaban apoyados el uno al otro en todos los momentos. Aunque a veces les dominaban el miedo. Allí en un pueblo vivían los dos muy felices, pero siempre Tisbe se preocupaba de su padre, y Píramo también. Querían volver pero les daban miedo de volver. Tisbe decía a Píramo y si volvemos igual ya habrán cambiado y aceptado nuestra relación. Les respondía Píramo: "no digo que no volvemos pero en estos momentos no podemos irnos porque estoy trabajando y tu estas embarazada, necesitamos más tiempo a que todo esto quede atras, ¿vale?", le respondía a Tisbe con cara triste. Pero en instante se ponía a pensar Tisbe lo que dijo Píramo, se decía asimismo, "¿y si Píramo tiene razón y aún no han cambiado y que no acepten nuestra relación de amor?".

Después de meses tuvieron una hija preciosa a la que pusieron como nombre "Tisbe" igual que su madre. Le enseñaron el juego que jugaban ellos cuando eran niños. Decía Píramo yo jugaba "haciendo cálculo y a la vez dibujando con un palo en la tierra", y yo decía Tisbe jugaba con

"treinta y dos leones y veinte antílopes igual a treinta y dos leones con la panza llena".

Y se ponían a reír los dos junto a su hija.

Pasaron dos años y decidieron volver en sus casas, bueno en sus "antiguas casas". Era un sábado, sus padres no trabajaban, se fueron separados cada uno a su casa. Tisbe se fue andando

por su casa pensando: "y ¿si no me abren la puerta, y si no quieren verme?". Pensando esto por el camino hasta que llego en su casa y toco el timbre. Su padre abrió, al abrir la puerta su padre grito "Tisbe has vuelto hija mia, como te había echado de menos", abrazandola y respondió Tisbe igualmente padre le había echado de menos. Y así también Píramo cuando iba camino por su casa pensando lo mismo que decía Tisbe: "y ¿si no me abren la puerta, y si no quieren recibirme que hago?". Llego en su casa, todo el timbre, le abrió su padre: "oh, oh, oh Píramo hijo mio me alegro de que has vuelto, te habíamos echado muy de menos". Respondió Píramo igualmente padre. Tisbe y Píramo se quedaron sorprendidos como les habían recibido al llegar. Después de abrazos se reunieron en casa de Tisbe los padres de Tisbe y los padres de Píramo. Dijo Píramo hemos vuelto porque queremos hablar con vosotros porque no tenemos la culpa de que nos odien, estamos aquí delante de vosotros para deciros que acepteis nuestra relación porque nosotros dos nos queremos y no queremos separarnos nunca. "Vale", los padres se pusieron a reír cuando Píramo termino de hablar. Al final dijo el padre de Tisbe: "nosotros ya lo habíamos aceptado cuando os escapasteis juntos. Pasaron los meses, tu padre y yo un día coincidimos por el camino de ir al trabajo, tu padre y yo pudimos hablar y pensar en todo lo que habíamos hecho con vosotros desde que erais niños hasta ahora, y nos pusimos de acuerdo de que estamos equivocados con vuestro amor desde niños. Les pedimos perdon por no haber aceptado su amor desde niños". El padre de Tisbe termino su discurso. Tisbe pregunto por qué no hablabais cuando eramos niños. El padre de Píramo respondió el motivo era que cuando íbamos al trabajo como trabajabamos juntos nos teníamos un poco mal genio. Todos terminaron con abrazos y besos.

Así era, colorín colorado el cuento se ha acabado.

- **Comentarios sobre los cuentos de misterio**

Las lecturas activas de “Loba” y del “Cumplemuertes” ocasionaron varias entradas en el blog cuya estructura narrativa corresponde a las preguntas básicas utilizadas en la discusión literaria, y que parece como si en la redacción de los comentarios sirvieran a los informantes de guía para organizar su propia escritura. La mayoría de las respuestas escritas comienzan con “me gusta...”, “no me gusta...”, “me ha sorprendido...”, “me ha recordado...”, “quiero cambiar el final...”. Por otro lado, en algunas entradas el placer encontrado en la recepción de la obra se refiere a la modalidad de lectura utilizada en la sesiones, es decir, a la lectura en voz alta:

jueves 18 de marzo de 2010

"El cumplemuertes", X. Docampo

Wei Pei, IES Goya: Me gusta este cuento porque creo que nosotros podemos cambiar nuestros destinos propios. El destino propio no debemos dejar controlar por otro. **Youness, IES Goya:** Me gusta el cuento de "Cumplemuertes" porque tiene acción y por eso me gusta. No quiero cambiar nada del cuento. Y espero que a todos que lean este cuento os guste. **Ahmed, IES Goya:** No me gusta este cuento porque es muy duro. Mandan cartas para avisar de la muerte. **Ruihao, IES Goya:** Este cuento no me gusta nada. Creo que no debemos saber cuando vamos a morir. Porque nos ponemos nerviosos. Además es muy aburrido. **Massamba, IES Lucas Mallada:** Lo que me sorprendió es cuando la mujer encuentra al hombre y le dijo que haga lo que quieres sin molestar a la gente por la calle. La forma de leer de Virginia me gusta porque cuando lee oigo un sonido extraordinario es como las cosas pasan delante de mi. **Aissatou, IES Lucas Mallada:** Me ha gustado este cuento por la forma que leía Virginia, cambiaba el tono y eso me ha gustado mucho. Mientras leía había un silencio, es como si estuviéramos dentro del cuento. Me ha gustado la parte que más me ha gustado es cuando dice el señor: "no voy a esperar la muerte, si la muerte llega en cualquier momento". **Binta, IES Lucas Mallada:** Me gusta el final del cuento. Me ha sorprendido mucho y me gusta. Lo que más me gusta es la manera que usted cuentas como si fuera verdad y realidad, como si pasara cuando tu cuentas el cuento. **Fatima, IES Lucas Mallada:** Yo lo que me ha gustado es el cambio de voz de Virginia. Lo que me ha sorprendido es que la mujer que se sienta con él era su destino y me gusta mucho el final.

Publicado por [iLeemos y más...!](#) en 10:54

Paralelamente a este tipo de entradas, encontramos largos comentarios realizados por una misma informante sobre el cuento de “Loba” en el que se detiene en narrar, desde su propia comprensión e interpretación del texto, aquellas partes y momentos que más le han llamado la atención a modo de un resumen personal, secuenciado con marcadores temporales y plasmando las emociones que le han producido las acciones de los personajes:

Loba, de Xavier P. Docampo Categoría: Leemos y pensamos, nada menos el día 2008-04-19 12:02:59

A mí me ha gustado el cuento que hemos leído el jueves y por eso quiero decir que es un poco triste.

Este cuento que se llama "Loba" **habla sobre** un joven que se llama Silvestre y su abuelo le mandó a un colegio en la ciudad. El abuelo le daba dinero para comer y estudiar.

A Silvestre **no le gustaba** nada estudiar, sólo le gustaba ligar con muchas chicas. Por esto un día dejó embarazada a una chica, a Isaura. Ella le dice que está embarazada y él le dice que van a la ciudad para casarse. **Al día siguiente**, Silvestre va con la chica a la ciudad pero no para casarse con ella sino para abortar.

Pasa un tiempo y Silvestre se casa con otra chica. El día de la boda de Silvestre, Isaura se ahorca en un árbol y se muere.

Silvestre tiene un hijo con su mujer. En el pueblo en que vivían había muchos lobos y por esto Silvestre con los demás vecinos salían a matar a los lobos.

Un día, cuando están matando a los lobos, aparece una loba tan mala que nadie la podía matar. **De repente**, como la loba sabía que Silvestre estaba aquí, se va a casa de él, se mete dentro por debajo de la puerta, coge al niño de Silvestre y se va corriendo a una casa ruinosa.

La mujer de Silvestre empieza a gritar y **después** se va a buscar a la loba que le ha robado al hijo.

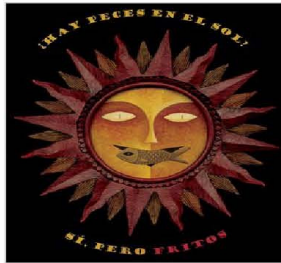
Silvestre incendia la casa donde estaba la loba, todavía sin saber que su hijo estaba allí también. Cuando le dice su mujer, él se mete dentro

de la casa, en fuego y después se oyen unos gritos. Todos mueren, la loba, el hijo y Silvestre. Su mujer se queda viuda y muere cuando es vieja. La loba de verdad no era una loba, sino que era Isaura, que decía que si no se van a casar le va a hacer mucho daño. Y esto fue el cuento tan bonito pero un poquito triste.

Elena

- *Respuestas escritas a la ilustración como código y estrategia narrativa*

jueves 13 de mayo de 2010
"Bestiario de greguerías", Ramón Gómez de la Serna y David Vela



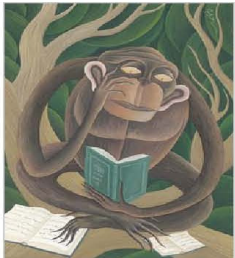
Youness, IES Goya: Me gustan las palabras y el dibujo porque es gracioso. El dibujo me ayuda a entender la greguería antes que leer la frase. Es la primera vez que veo un libro como este y me ha gustado. Quiero inventar una greguería: "Cuántas estrellas hay en el cielo, más que las personas en la tierra".

Ruihao, IES Goya: Me gusta la siguiente greguería: "Una libélula es como un tornillo que vuela". Es original y graciosa. Me ha gustado mucho el dibujo y la greguería. He leído un libro como este en China.

Ahmed, IES Goya: Me gusta la greguería que dice: "Las serpientes son las corbatas de los árboles". Me gusta el dibujo porque me ayuda a comprender el texto. Es mi primera vez para ver este libro. Es gracioso, me encanta verla. Este dibujo ha parecido como verlo en la realidad porque las personas ponen corbatas como la serpiente en el árbol.

Yingzi, IES Goya: Me gusta: "La avispa es la señorita cursi de los insectos". Me gusta este dibujo porque la avispa parece una señorita guapa de verdad sentada en el trapecio cogiendo una flor, muy guapa la avispa que puede ser cualquier mujer elegante y femenina. Cuando he visto esta foto he pensado en mi favorito Insecto, es la mariposa que parece una niña juguetona, cada día juega en el cielo muy divertida. Es la primera vez que veo un libro así con frases y dibujos, me gusta mucho porque los dibujos me ayudan a comprender mejor el texto y a Imaginar otros animales.

Xiao Wei, IES Goya: Me gusta la última foto del libro: "los galgos son la tierra que se alarga y corre...". Porque los galgos corren en la tierra como de verdad, los dibujos me ayudan a comprender la frase. Prefiero el dibujo a la frase.



Otras lecturas que les llevaron a la escritura las encontramos en obras creadas por la imagen y la palabra. Así, la novedad de un tipo de libro como el "Bestiario de greguerías" para estos adolescentes, se refleja en expresiones como: "es mi primera vez para ver este libro".

En las entradas copian aquellas greguerías que a cada informante más le gustaron e incluso algún joven se atreve a jugar con el lenguaje a modo del hipotexto.

Estos juegos con las palabras, contrastan con los comentarios surgidos a partir de otras lecturas como fue el caso de “Emigrantes” y “Cena de rua”.

jueves 2 de diciembre de 2010
"Emigrantes", Shaun Tan



Aissatou, IES Lucas Mallada: Me provoca tristeza y recuerdos muy malos. Me gusta la estética del libro. El libro lo recomiendo a otras personas que no han viajado. **Zineb,**

IES Lucas Mallada: Me recuerda el dolor que han sufrido nuestros padres cuando han llegado a España. No me gusta porque me recuerda de tristeza y nada más. **Massamba, IES Lucas Mallada:** Me gusta para que lo lean los que no han salido hay que conocer el mundo.

Publicado por iLeemos y más...! en 14:22

La escritura se centra en narrar de manera muy breve las emociones experimentadas en la recepción de la obra. Sólo una alumna manifiesta cierto placer por el libro como objeto estético.

jueves 2 de diciembre de 2010
"Cena de rua", Angela Lago



Zineb, IES Lucas Mallada: Bueno este cuento a través del imagen no esta mal. Así hemos podido contar un cuento a través de lo que hemos visto pero para mi en realidad no me gusta, prefiero cuentos con palabras. Así me siento mejor pero en este cuento si cuenta de manera diferente en la primera página nos enseñan el niño vendía frutas pero en el final nos muestran de que el niño robo, esto me parece algo triste pero este cuento para mi no es algo interesante.

Massamba, IES Lucas Mallada: A mi me gustan todas las imágenes porque cuando miro la imagen me parece un juego interesante porque hay que pensar. Hay que decir cada imagen lo que te parece. A mi me da muchas ideas.

Binta, IES Lucas Mallada: A mi no me gusta: porque un niño no debería passar la noche en la calle ni vender cosas. Podría ser algo peor que esto, porque se siente abandonado y no tiene nada que comer ni beber y donde passar la noche. Me gustan las imágenes.

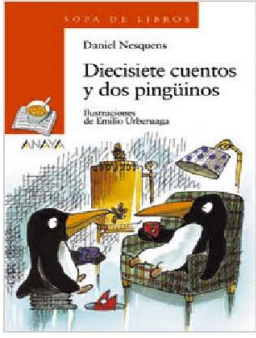
Fátima, IES Lucas Mallada: Lo que me ha gustado es que el niño ha dado al perro a comer. Y también me ha gustado leer a partir de las imágenes porque yo nunca he leído a partir de imágenes. Lo me no me ha gustado es que robaba pero tenía que hacerlo para comer. Y cuando ha visto a una mujer besando a su hijo se recuerda de su madre. Me gustaría que acabara el cuento con que se encuentra con alguien que sea bueno para adoptarlo. La gente tenía pena por él y otros cuando le veían robando le llamaban ladrón.

Publicado por iLeemos y más...! en 14:15

En la misma línea, las respuestas sobre “Cena de rua” se focalizan en expresar el gusto por las imágenes pero desagrado por la historia que cuentan. Asimismo, algunos comentarios tratan de explicar su proceso lector ante este libro –álbum: “cuando miro la imagen me parece un juego interesante porque hay que pensar” (Massamba).

Los personajes del cuento de “Mi sobrina” aparecen en la narración siguiente que toma como inicio el final del hipotexto para continuar una historia que nos recuerda al viaje iniciático del arquetipo del cuento maravilloso:

jueves 16 de diciembre de 2010
"Diecisiete cuentos y dos pingüinos", Daniel Nesquens



Después de leer "Mi sobrina", Zineb del IES Lucas Mallada, Huesca, ha decidido continuar el cuento con esta historia:

"Perdida en el bosque"

Cuando fueron al campo la cucharilla hija de la cuchara le dijo a su madre que quería dar un paseo por el campo. Cuando llegó la hora de volver con las cucharas, los cuchillos, los tenedores y los mejillones, no sabía qué camino coger para volver. Entonces se encontró con un león grande y hambriento que le dio miedo pero la cucharilla temblando le preguntó como podía llegar a una casa y le indico una casa que estaba cerca. Pero el león malo le indico a la pobre cucharilla una casa tenebrosa de una mujer vieja que tenía una escoba. Así fue, estaba muy cansada hasta que no podía ni moverse y llamó a la puerta. Cuando la vieja abrió la puerta no encontró a nadie, sólo había una cucharilla, la cogió y la puso en el cajón. En aquel cajón había cuchillos sucios, no podían ni moverse, cada uno se quejaba de la vieja. Cuando la vieja abrió el cajón todos gritaban: "No, no, no" – con una voz de miedo. La cucharilla preguntó: "¿Por qué estáis así, por qué tenéis miedo? Un cuchillo le respondió: "La dueña de esta casa es muy mala, nos pone a trabajar todos los días sin darnos descanso y además tiene una escoba que siempre nos pega. ¿Y tú cucharilla por qué estás aquí?" La cucharilla le respondió: "Un león me indicó este camino porque estuve perdida en el bosque y no sé cómo volver con mi familia". El cuchillo le dijo: "Nunca, hija, podrás salir de aquí, aquí es el infierno, nada más que el infierno". La cucharilla tenía miedo. Al día siguiente se encontró con un cuchillo de su edad que era muy listo y le dijo: "por la culpa del león estamos todos aquí y tenemos que salir de aquí porque aquí no hay solo el infierno nada más". Así deseaban escaparse, hicieron un plan para escapar por la noche cuando la vieja y su escoba dormían. Así lo hicieron con silencio y miedo que no podían ni respirar. Los pobres fueron corriendo al bosque con tanta prisa que todos tenían el deseo de volver a sus casas pero en aquel camino apareció el león malo. Se encontraron con el león y se enfrentaron todos los cuchillos con él, saltaron y se pusieron a dar

golpes a todo el cuerpo del león, el león sangraba y sangraba pero la cucharilla gritó: "No seáis así tan malos, si él es malo nosotros tenemos que ser buenos, dejarlo ya! Cuando el león escuchó aquellas palabras se puso a llorar por el mal que hizo. Dijo el león: "Perdonarme amigos con lo que he hecho con vosotros, soy malo, nunca he hecho algo bueno pero esta vez quiero hacer algo bueno antes de morirme. Voy a ayudaros para que cada uno vuelva a su casa pero tenéis que prometerme que nunca vais a creer a alguien que no conozcáis". Así el león ayudó a la cucharilla y a sus amigos. Cada uno volvió a su casa pero lo malo que fue que el león se murió, pero murió contento y feliz por el bien que hizo. Al final la cucharilla se casó con el cuchillo y tuvieron hijos y siempre cuenta a sus hijos la historia de la cucharilla y el león.

Publicado por [¡Leemos y más...!](#) en [11:03](#) [0 comentarios](#)

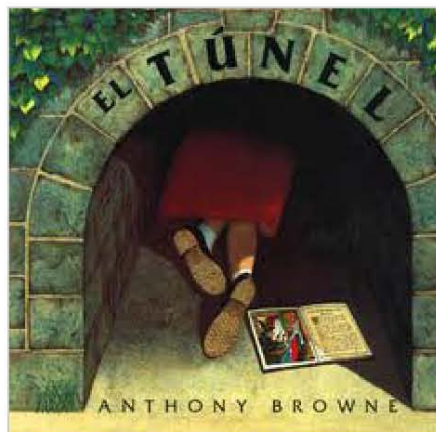


[Enlaces a esta entrada](#)

La obra de Anthony Browne, "El túnel", también generó entradas en el blog en las que el lenguaje utilizado por los informantes para poner por escrito sus pensamientos, emociones y recuerdos, parece más elaborado y reflexivo. Si bien la temática, el argumento y los personajes del texto literario habían sido objeto de comentarios, ahora la escritura hace referencia a la manera de contar, a la emoción provocada por el discurso literario y estético, a ese "gusto por cómo lo cuenta el autor". Por otro lado, la imagen metafórica del túnel les recuerda y les lleva a establecer vínculos con su intertexto, en este caso con la película de "Alicia en el país de las maravillas". También continúan en algunos casos elaborando inferencias sobre el texto, pareciera que el proceso de recepción de la obra no ha concluido. Y en el fluir de los comentarios, plasman su gusto por la lectura en voz alta, citan sus gustos lectores – comparan textos- e identifican los deseos que ciertas lecturas mueven en ellos.

viernes 28 de enero de 2011

"El túnel", Anthony Browne



Aissatou, IES Lucas Mallada: La historia de Anthony Browne me parece agradable cómo lo cuenta el autor, y también cómo lo cuenta a través de las imágenes. Es una sensación muy bonita para mí, que otros cuentos que he leído como "El león Kandinga" ese no me gusta en nada. Pero este cuento

me parece a la película de "Alicia

en el país de las maravillas" porque lo cuenta a través del túnel, cómo le gustaría reconciliarse con su hermano y eso me gusta porque yo también era así con mi hermano, pero nosotros aún seguimos peleando de vez en cuando.

Zineb, IES Lucas Mallada:

Para mí este cuento me parece agradable y la manera de contarlo es fácil de entender y también me gustan las imágenes. La manera de este cuento me parece que los dos hermanos estaban soñando. Este cuento me motiva a escribir además me recuerda el cuento de "Alicia en el país de las maravillas" que ella también entra en un túnel pero este cuento nos habla de dos hermanos que no se llevan bien pero a través de un sueño o de una pesadilla, pero en el final todo salió bien, los dos hermanos quedaron felices.

Binta, IES Lucas Mallada:

Me gusta la forma de leerlo de voz alta y como se cuenta la historia de dos hermanos. Puede ser un sueño o una realidad. Me recuerda a mis dos hermanos que se pelean siempre. Yo pienso que es normal que dos hermanos se comporten así porque es un tiempo que va a pasar.

Massamba, IES Lucas Mallada:

Me gusta la historia porque trata de un sentimiento entre los dos hermanos: porque cuando su hermano entró en el túnel lo podría dejar en el túnel sin buscarlo y volvió la chica a su casa a pesar de todo la chica ha entrado para buscar a su hermano. Cuando la encontró dijo, yo sabía que vas a venir.

La última entrada en el blog corresponde al “Diario de Caín”, una reescritura plagada de palabras, frases, metáforas y puntos de referencias del hipotexto. La informante adopta la primera persona para configurar el mundo de Caín que nos remite constantemente al texto de origen en relación a la incorporación de recursos narrativos y estrategias discursivas:

miércoles 6 de abril de 2011

"Los Diarios de Adán y Eva" de Mark Twain

Escrito por Aissatou, IES.

Lucas Mallada. "El diario de Caín" Cuando yo nací mi padre me comparaba con los animales que había en el paraíso. Él creyó que yo era un pez, pero a lo largo del tiempo vio que no me parezco a un pez. Después pensó que era un mono en la forma que andaba. Cuando vio que se decían algunas palabras y que me parezco más (a) él se quedó muy alucinado. (D)espués cuando llegó mi



hermano Abel que tenía el pelo rojo, yo le enseñaba el paraíso. Lo llevaba al parque para que jugara con los animales. Al ser mayor, cuando cumplí 20 años me enamoré de una muchacha muy bonita llamada Ana. Ana era una chica guapísima y graciosa, le gustaba el paraíso. Se parecía un poco a mi madre, cuando llegó con mi padre que le gustaba poner cada cosa que veía en el paraíso un nombre. Me entusiasma su mirada y su cabello largo, liso como la seda, ella era la más liada que había visto lo mejor de todo ella me correspondían. Ahora vivo feliz con ella y mis padres.

A modo de síntesis, a partir de este análisis descriptivo inductivo de las producciones escritas en la plataforma virtual, se podrían distinguir tres tipos de respuestas escritas de los informantes:

1. Comentarios personales sobre la experiencia de la lectura y la recepción del mismo texto literario por diferentes lectores. Estas respuestas se articulan a partir de las cuatro preguntas básicas que dinamizaron la conversación literaria, de manera que en la escritura aparecen interiorizadas actuando como guía para expresar ideas, sugerencias, reflexiones, hipótesis e interpretaciones. En este sentido, podríamos adoptar el concepto de Leibbrandt (2010: 139) de “hipertexto dialogante”.
2. Reescrituras de los “hipotextos” leídos en las sesiones, es decir, “hipertextos digitales” (Landow, 2009; Mendoza, 2010).
3. Entradas en la plataforma virtual de alumnos, profesores y familiares dejando comentarios a los escritos publicados por los informantes objeto de la investigación. La comunicación e interacción con otras comunidades de lectores, la conexión a través de la escritura digital con otras personas. También dentro de esta modalidad, se incluirían los hipervínculos insertados en algunos de los comentarios enlazando videos o conectando con una versión del hipotexto leído.

Ahora bien, estos resultados iniciales necesitan ser categorizados para acceder a un nivel interpretativo y dar respuesta a las preguntas de la investigación.

Anexo: Análisis oferta editorial – manuales de español como segunda lengua para alumnos inmigrantes

2003 – 2008

- ❑ **Horizontes. Español nueva lengua.** Fuencisla Isabel Sanz (coordinadora), Celia Díaz Fernández (2008), Horizontes. Español nueva Lengua. Madrid, Ed SM

Método dirigido a la enseñanza del español para alumnos de procedencia inmigrante.

Tiene como objetivo la inserción social de los alumnos de procedencia inmigrante gracias al aprendizaje de la lengua y la cultura española.

Descripción del contenido:

- Documentos reales que ofrecen las herramientas necesarias en los primeros estadios de comunicación en España: presentaciones, vivienda, compras, salud, transporte, trabajo, trámites legales, etc.
- Competencia intercultural a través de las necesidades de comunicación, ofreciendo dinámicas de reflexión sobre las realidades de sus países de origen y las españolas.
- Gramática a partir de muestras reales de la lengua

- ❑ **Centro Virtual Cervantes recoge la siguiente bibliografía actualizada para la enseñanza del español a adolescentes inmigrantes:**

GALVÍN, I; LLANOS, C y MONTEMAYOR, S. (2006): *Proyecto Llave maestra. Español como segunda lengua. Libro del alumno y Cuaderno de actividades* . Madrid, Santillana.

Descripción:

Proyecto Llave Maestra es un material para la enseñanza de español como segunda lengua en el contexto educativo de la secundaria española que cubre el nivel de Usuario Básico (A1 + A2) del Marco de Referencia Europeo. La programación sigue un criterio temático. Las unidades muestran la realidad que rodea al alumno de secundaria: *El primer día de clase, En el centro educativo, En la ciudad...* En las actividades, los alumnos hacen un uso significativo de la lengua en interacciones similares a las de los hablantes en contextos naturales. Las unidades incluyen numerosas actividades que, integradas en la secuencia de enseñanza de español, ponen el énfasis en la adquisición de los conocimientos sobre el sistema educativo español y en el léxico de las diferentes áreas curriculares.

Énfasis en la cultura entendida como intercultura. En las actividades, se fomenta el intercambio de información sobre las lenguas y la cultura de los países de origen de estos alumnos y la cultura española.

ARRARTE, G. (2005): *¡Adelante!* Madrid, Edinumen.

Curso de español como segunda lengua dirigido a adolescentes extranjeros que se incorporan a la Educación Secundaria Obligatoria. Con él se pretende que el alumno alcance los niveles A1 y A2 del *MCER*.

CASO, M. y VALENCIA, M. L. (2005): *Clave de sol*. Madrid, En Clave ELE.

Curso de español como lengua extranjera destinado a niños de entre 10 y 14 años. Tiene dos niveles: A1 y A2 del *MCER*. Cada uno de ellos está formado por 15 unidades divididas en tres módulos más un repaso en forma de juego. Está concebido para ser trabajado en 120 horas de clase.

MUÑOZ, B y AVENDAÑO, M. L (2005): *¡Fiesta!*, Madrid, En Clave ELE.

Curso de español como lengua extranjera destinado a adolescentes a partir de 14/15 años. Se organiza en dos niveles: el primero se corresponde con el A1 y A2 y el segundo al B1 del *MCER*. Cada unidad didáctica presenta varias secciones: *La vida real*, *Practicamos*, *Así somos*, *Así se dice*, *Así se escribe*, *Gramática activa*, *Comunicando* y *Sobre el texto*. Cada unidad concluye con una práctica global y un breve resumen de los contenidos gramaticales. Cada cuatro unidades, además, presenta una autoevaluación.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M. (2005): *Español segunda lengua*. Madrid, Anaya.

Curso intensivo de español como segunda lengua con el que se pretende alcanzar los niveles A1 y A2 del *MCER*; dirigido a adolescentes de 12 a 16 años que se incorporan a la Educación Secundaria Obligatoria, sigue los planteamientos del enfoque comunicativo y por tareas. El libro del alumno se organiza en torno a 6 unidades, más una introductoria: *Palabras, palabras*, *Mi clase*, *Mi instituto*, *Mis amigos*, *Mi barrio*, *Hoy no me puedo levantar...y De compras*. Se complementa con un apéndice gramatical, uno de lengua de instrucción, una serie de láminas temáticas sobre pronunciación y léxico y las transcripciones de los audios.

ALONSO, E. *et al.* (2004): *Gente joven*, Barcelona, Difusión.

Curso de español como lengua extranjera dirigido a adolescentes (11-15 años). Estructurado en dos niveles. Cada nivel se organiza en dos bloques de tres unidades cada uno de ellos, un apartado de repaso, actividades de consolidación del léxico, un test para evaluar los conocimientos de gramática, actividades globales receptivas y productivas, una sección de cultura, un resumen gramatical y una tabla de verbos. Está concebido para cursos de entre 60 y 90 horas.

GRUPO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL (2004): *El español nos une*. Almería. Centro de Profesores de Almería. CD.

Curso de enseñanza de español como segunda lengua destinado a adolescentes, constituido por un único material basado en el enfoque comunicativo. Se organiza en torno a 6 unidades: *Nos conocemos*, *Mi colegio*, *El cuerpo y las prendas de vestir*, *Comer para estar sano*, *Mi casa y La calle, el barrio, el pueblo y la ciudad*.

MUÑOZ, B. (2004): *Mis primeros días en Secundaria*, Madrid, SGEL.

Curso de español como segunda lengua dirigido a adolescentes escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria que se articula en 4 temas: *Vamos a comenzar*; *Mi vida aquí*; *Pasan los días*; *En marcha*, que se subdividen, a su vez, en unidades didácticas.

LÓPEZ BARBERÁ, I. et al. (2003): *Mañana*, Madrid, Anaya.

Curso de español como lengua extranjera, articulado en cuatro niveles, basado en el enfoque comunicativo y dirigido a preadolescentes y adolescentes. Cada nivel se compone de: Libro del alumno, Cuaderno de ejercicios, Libro del profesor y las audiciones. El Libro del alumno está formado por el cuadro del *syllabus*, 8 lecciones: *La clase de español*; *Mi casa*; *El cumpleaños de la abuela*; *Un día normal y corriente*; *De compras*; *Hoy comemos fuera*; *¿Qué te pasa?*; *De mayor seré...*, un apéndice gramatical, un glosario y un cuadro con giros y expresiones traducidos al inglés, francés, alemán e italiano

PALÉS, M. (dir. editorial) (2003): *Es tu ritmo*, Madrid, España Calpe S.A.

Curso de español como lengua extranjera dirigido a adolescentes y formado, en la actualidad, por los niveles I y II. Cada nivel se compone de: Libro del alumno, Cuaderno de ejercicios y recursos, Libro del profesor y material sonoro. El hilo conductor son las aventuras de un grupo de chicos y chicas que tienen en común el gusto por la música y el sueño de viajar a Latinoamérica.

SANTOS, I. *et al.* (2003): *Canal joven en español*, Madrid, SGEL.

Curso de español como lengua extranjera, basado en el enfoque comunicativo, dirigido a adolescentes y estructurado en 3 niveles según el *MCREL*. El nivel 1 se organiza en 12 unidades: *Para empezar; Conociendo gente; Perdone, para ir...; ¿Cómo eres?; ¿Sí? ¿Dígame?; ¡Está de moda!; ¡Déjame el boli, porfa!; ¿Por qué no...?; ¿Qué tal te ha salido el examen?; ¿Recuerdas cómo os conocisteis?; Iba a llamarte ahora mismo; Pues no fue tan buena como pensaba; Podríamos hacer algo interesante, ¿no?* Cada cuatro unidades se plantea una tarea lingüística: realizar un intercambio con un hispanohablante, preparar un viaje de fin de curso y realizar un programa de televisión.

Fotografía



[Ver tamaño completo](#)

Contacto

• [Correo electrónico](#)

Estadísticas de usuario

Fecha de

inscripción en

mayo 2009

Blogger

Visualizaciones del

238

perfil (aproximadas)

¡Leemos y más...!

• Ubicación: [Zaragoza y Huesca](#) : [Aragón](#) : [España](#)

Datos personales

Leemos, conversamos, discutimos, opinamos y escribimos a partir de la lectura de textos literarios. Somos jóvenes inmigrantes de diferentes aulas de español de Aragón que utilizamos este blog para "abrir otros mundos posibles". Agradecemos tu visita.

Mis blogs

[¡LEEMOS Y MÁS...!](#)

[Página principal](#) | [Funciones](#) | [Acerca de](#) | [Buzz](#) | [Ayuda](#) | [Debatir](#) | [Idioma](#) | [Desarrolladores](#)

[Condiciones del servicio](#) | [Privacidad](#) | [Política de contenido](#) | © 1999 - 2011 Google

¡LEEMOS Y MÁS...!

jueves 14 de enero de 2010

"Yo dos y tú uno"

Ruihao, IES Goya: Creo que el hombre debe dar a la mujer 2 huevos. Hacer muerto el hombre me parece muy mal. En el entierro ellos sigue discutiendo me parece muy gracioso, pero en el final ella dejo a comer los tres huevos. Y creo que es muy mal que el hombre no deja a comer dos huevos a la mujer, el es un hombre y ella es mujer, debe dar a la mujer. **Youness, IES Goya:** Nos gusta este cuento porque es muy bueno y gracioso y tiene mucha risa. Yo creo que hay que comer medio para el hombre y medio para la mujer para que no pelean siempre. **Ahmed, IES Goya:** Me gusta ese tema es muy bueno para hablar con su amor cosas de huevo. Su mujer dice yo dos y tú uno, me gusta mucho porque es muy importante cosas de huevo. **Fei fei Yu, IES Goya:** Me parece el hombre es autoritario. Porque puede ser hombre uno y medio, mujer uno y medio. O también puede ser hombre uno y mujer dos o mujer dos y hombre uno, es igual. También hay que comer huevos. Puede hoy hombre o mujer comer dos y otro comer uno, y otro día hombre o mujer comer dos y otro comer uno. **Yara da Silveira, IES Goya:** A mi me gustó mucho pero el hombre es muy tonto de decir QUE ME MUERO , no necesitaBa una actitud como esta , y tambien el machismo del hombre , de decir que la autoridad es de el , bueno sí que es , pero no toda la autoridad , la mujer tambien tiene el derecho de autoridad en la casa ! Pero es que la mujer tambien no debía empezar el conflicto o entoces debería haber hablado com mais calma , decir asi: _Marido hoy vamos cambiar , yo dos y tu uno , ¿que pensas sobre eso? y entrar en un acuerdo ! Pero en este matrimonio yo crei que deberían divorciarse , porque se pelean solo por un huevo entonces no deberían seguir , que es imposible ! **Alexandra, IES Conde de Aranda, Alagón:** esta historia ha sido MUY RARA!!!jajajajaja. Se puede discutir sobre 3 huevos??? El principio de la historia tiene un punto machista, refiriéndome a que el hombre es la autoridad de la casa y el manda. Claro esta que la mujer se rinde Y YO NO HUBIERA HECHO ESO!!! ni tampoco hubiera acabado con ese final de la frase del cojo porque no le veo el sentido ni tampoco la gracia. **Marcos, IES Conde de Aranda, Alagón:** Actualmente se tiene una mala

Presentación



Archivo del blog

- 2011 (2)
- ▼ 2010 (19)
 - diciembre (3)
 - mayo (5)
 - marzo (2)
 - febrero (5)
 - ▼ enero (4)
 - 01/28 (1)
 - 01/21 (1)
 - 01/20 (1)
 - ▼ 01/14 (1)
 - ["Yo dos y tú uno"](#)
- 2009 (3)

Datos personales



[¡Leemos y más...!](#)

Zaragoza y Huesca, Aragón,

Spain

concepción de la autoridad en casa. Nadie la posee, por lo que el hombre no lleva la razón desde el principio. Para mí a significado algo extraño que a raíz de una discusión casi le entierran al hombre. Atónito, así es como me he quedado al leer la amenaza del hombre de morirse por comerse un huevo en vez de dos. También pienso que existe un toque de humor cuando la gente se piensa que se va a comer a tres personas y, por consiguiente, el comentario inteligente de un cojo. Es triste que dos personas discutan por cosa tan tonta.

Robert, IES Conde de Aranda, Alagón: He leído los tres cuentos. Sinceramente, los tres se parecen mucho a los que me leía mi abuela cuando yo era pequeño, pues el único sentimiento que despertaron en mi es el de melancolía. **Aissatou, IES Lucas Mallada, Huesca:** No me gusta el cuento porque al principio me parecía divertido y graciosa pero al final no, me gusta mucho. **Zineb Katir, IES Lucas Mallada, Huesca:** Si me gusta porque el hombre cuando dijo a su mujer que va a morir ella le dijo "pues muérete". Pero en fin el marido engañó a su mujer el va a comer tres huevos y ella nada. Así termina el cuento de "Yo dos y tú uno". **Kadiatou, IES Lucas Mallada, Huesca:** Me gusta este cuento es que es muy divertido.

Publicado por [¡Leemos y más...!](#) en [13:19](#) 

Reacciones:

1 comentarios:

IES GOYA dijo...

Una vez leído el cuento, podéis verlo en el siguiente enlace:

<http://elmaestrocuentacuentos.blogspot.com/2008/09/yo-dos-y-t-uno.html>

Ruihao,Yingzi,Youness.esperamos vuestros comentarios.

[18 de enero de 2010 13:10](#)

Publicar un comentario en la entrada

Deja tus comentarios y sugerencias

Enlaces a esta entrada

Leemos, conversamos, discutimos, opinamos y escribimos a partir de la lectura de textos literarios. Somos jóvenes inmigrantes de diferentes aulas de español de Aragón que utilizamos este blog para "abrir otros mundos posibles". Agradecemos tu visita.

[Ver todo mi perfil](#)

¡LEEMOS Y MÁS...!

miércoles 20 de enero de 2010

Juan el de la Vaca, Recopilación de cuentos populares de Rodríguez Almodóvar (1983), Cuentos al amor de la lumbre



Ana-Maria, IES Goya: A mi me gusto el cuento por que es un poco gracioso. Y a mi no me pareció que Juan es tonto porque el no tenia la culpa que le ha robado la vaca. Porque el era solo y los ladrones eran 4. Y lo que le ha hecho a los ladrones ha hecho muy bien, así no va hacer daño a nadie. **Ahmed, IES**

Goya: Este cuento de la vaca, un hombre que tenía un hijo y una vaca. Me gusta el cuento porque esta muy bueno. Porque el hombre no tenia dinero dice su hijo va a vender esta vaca pero su hijo no quiere venderla parece que Juan es muy inteligente pero no es tonto. **Ying Zi Chen, IES Goya:** Me gusta el cuento, porque el cuento muy gracioso. Juan muy listo. Primero finge ser mujer, segundo: médico, tercer coger los dineros. Ultimo el ladron quema. **Ruihao, IES Goya:** Me gustó cuando pegaba al jefe de los ladrones y cuando Juan consiguió mucho dinero. Y recuerdo el cuento de los "Tres cerditos" el final cuando se abraso el lobo y el capitan de los ladrones. **Zineb Katir, IES Lucas Mallada, Huesca:** Lo que me gusta en este cuento que el padre de Juan piensa que su hijo es tonto pero en el final su padre descubre que su hijo es muy listo. No me gusta cuando Juan los ladrones roban la vaca de él. He encontrado en este cuento lo que yo no he visto nunca cuando Juan fue a la casa de los ladrones con toda su fuerza. En el final este cuento me recuerda de una película. No he leído algun cuento igual que este. He oído una palabra que me gustó es Juan dijo a su padre que "va a cobrar la vaca". **Aissatou, IES Lucas Mallada, Huesca:** "Me gusta el cuento es muy bonito". Me gusta el cuento porque Juan se venga a los ladrones que le había robado la vaca, también me gusta el personaje que lleva. Pero la parte más graciosa cuando se ha disfrazado de sacerdote. Esa parte me gusta mucho, cuando le quería pegarle más al capitan. Otra cosa más tenía que coger el dinero, irse de viaje así que su padre no le llamaría tonto.

Publicado por [¡Leemos y más...!](#) en [13:08](#) [1 comentarios](#)



[Enlaces a esta entrada](#)

Reacciones:

Presentación



Archivo del blog

- [2011](#) (2)
- ▼ [2010](#) (19)
 - • [diciembre](#) (3)
 - • [mayo](#) (5)
 - • [marzo](#) (2)
 - • [febrero](#) (5)
 - ▼ [enero](#) (4)
 - • [01/28](#) (1)
 - • [01/21](#) (1)
 - ▼ [01/20](#) (1)
 - [Juan el de la Vaca, Recopilación de cuentos popula...](#)
 - • [01/14](#) (1)
- [2009](#) (3)

Datos personales



[¡Leemos y más...!](#)

Zaragoza y Huesca, Aragón, Spain

Leemos, conversamos, discutimos, opinamos y escribimos a partir de la lectura de textos

¡LEEMOS Y MÁS...!

jueves 21 de enero de 2010

"El zapatero y el sastre"

Yingzi, IES Goya: no me gusta el cuento, porque el zapatero parece muerto ,pero en el ultimo forma igualdad para obtener muchos dineros. **Ruihao, IES Goya:** No me gusto nada porque el sastre es muy avaricioso. Y me recuerda al cuento de "Juan de La Vaca" por fingir y que hay ladrones. **Ahmed, IES Goya:** el zapatero y el sastre no me gusta al principio pero me gusta al final del cuento porque zapatero tiene dinero para vivir feliz con su familia. Me recuerda al cuento de "Juan de la Vaca". **Youness, IES Goya:** Me gusta el cuento porque es gracioso y me recuerda al cuento de "Yo dos y tú uno" porque el zapatero se hace el muerto como en el cuento de "Yo dos y tú uno" para engañar a la gente del pueblo porque debe dinero y no quiere pagar. **Weipei, IES Goya:** El sastre es muy egoista por un real se disfrazó, se hizo el muerto. El zapatero quiere coger los dineros y se mete debajo del cadaver del sastre. Me gusta el final cuando los ladrones salen corriendo porque los ladrones piensan que los muertos están vivos. **Ismail, IES Conde de Aranda, Alagón:** Me ha gustado la parte final del cuento porque es la parte más divertida: cuando entraron los ladrones y uno de ellos va a matar al zapatero con el cuchillo y el grito que hizo el zapatero. La parte que no me gusta es la primera parte al principio. Me parece aburrida. Cambio el final del cuento: "Entran los ladrones después de escucharles hablando al zapatero y el sastre y se hacen como fantasmas para dar miedo al zapatero y al sastre. **Joel, IES Conde de Aranda, Alagón:** A mi me ha gustado a partir de la frase "me hago el muerto". Y creo que el sastre es un rata lo que no me ha gustado ha sido lo de los ladrones. Me gustaría que el final del cuento fuera que unos ladrones entrasen y no se porque aparecen las personas a las que zapatero debía dinero y por pena les defiende y los ladrones se van. Y zapatero les da a todos el dinero que debía y fue considerado el generoso del pueblo. **Alexandra, IES Conde de Aranda, Alagón:** El cuento me ha gustado pero no me ha llegado lo suficiente como para impresionarme. Pienso que ha sido debido a que el final era un poco aburrido ¿no? Creo que el cuento hubiera gustado más con otro final más original, más ficticio por ejemplo la aparición de un fantasma y que de la broma pasaran a la verdad. Pienso que eso le daría más vida al cuento aunque el personaje no existiera en la

Presentación



Archivo del blog

- • [2011](#) (2)
- ▼ [2010](#) (19)
 - • [diciembre](#) (3)
 - • [mayo](#) (5)
 - • [marzo](#) (2)
 - • [febrero](#) (5)
 - ▼ [enero](#) (4)
 - • [01/28](#) (1)
 - ▼ [01/21](#) (1)
 - ["El zapatero y el sastre"](#)
 - • [01/20](#) (1)
 - • [01/14](#) (1)
- • [2009](#) (3)

Datos personales



[¡Leemos y más...!](#)

Zaragoza y Huesca, Aragón, Spain

Leemos, conversamos, discutimos,
opinamos y escribimos a partir de la lectura

realidad. **Zineb Katir, IES Lucas Mallada, Huesca:** Me gusta ese cuento cuando el zapatero se hizo el muerto y su mujer se fue por el pueblo gritando e que marido esta muerto. El final parece de que no esta terminado. Lo que me parece divertido es cuando los ladrones fueron corriendo del miedo porque ellos piensan que son fantasmas.

Publicado por ¡Leemos y más...! en [10:42](#) 

Reacciones:

4 comentarios:

Anónimo dijo...

Me encantan vuestros comentarios y me he reído mucho con algunos. ¡Ojalá en clase de lengua hubiera más tiempo para hacer simplemente esto, leer y comentar lo que leemos!

María Jesús, profesora de lengua del IES Conde Aranda

[23 de enero de 2010 14:43](#)

Anónimo dijo...

Me encanta esta forma de aprendizaje para la comprensión de los textos. Creo que es un tema importantísimo para aprender e interactuar con los demás. Gracias, soy la madre de uno de los chicos.

[25 de febrero de 2010 22:53](#)

Anónimo dijo...

a lo mejor nos podíais decir de que va el texto para así entender vuestras opiniones mejor.

[25 de febrero de 2010 23:01](#)

Anónimo dijo...

Muchas gracias por abrir esta puerta, entrar y dejarnos comentarios tan agradables.

Algunos cuentos tienen enlaces directos y se pueden leer;

otros, como "El zapatero y el sastre" pertenecen a la

recopilación de cuentos populares de Antonio Rodríguez

Almodóvar: "Cuentos al amor de la lumbre". ¡Os invitamos a

compartir vuestra experiencia de la lectura con nosotros en

de textos literarios. Somos jóvenes inmigrantes de diferentes aulas de español de Aragón que utilizamos este blog para "abrir otros mundos posibles". Agradecemos tu visita.

[Ver todo mi perfil](#)

¡LEEMOS Y MÁS...!

jueves 28 de enero de 2010

"Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde". El Conde Lucanor

Robert, IES Conde de Aranda, Alagón: Ha tenido gracia, ese tema de enseñar quien eres del principio me resulta interesante. Muy bien ha hecho el mancebo! Me gustó su manera extremista de enseñar a su mujer que el manda, la una manera que podría dar resultados ante una mujer tan rebelde como dicen que era. No, puedo decir que me ha gustado todo. Si en realidad quieres que sea muy crítico, no creo que un hombre tan bueno puede matar a sus animales tan fácil, pero eso dejémoslo... Tenía en casa una recopilación de cuentos rumanos que se parecían mucho a este. Me los leía mi abuela cuando era pequeño. ¿Hay algo de lo que sucede en la historia que te haya pasado a ti o una situación parecida? Si, al venir aquí debería imponerme, enseñarles cómo soy, para que no me tomen por tonto. Eso me ha costado mucho arreglarlo después y ahora tampoco está todo cómo debería estar. Bueno, algunos no entenderán nunca por no tener las capacidades necesarias, no porque no les he enseñado yo quien soy. ¿Cuándo leías la historia, podías verla en tu imaginación? Si, si y la mujer, no se porqué pero me resultaba algo fea. Creo que ser fea es algunas veces motivo de frustración entre las mujeres y si a esto le añades mucho dinero y poder, normalmente resulta algo maldivo...cómo en nuestra historia.. **Alexandra, IES Conde de Aranda, Alagón:** Un poco violento eh!!! Pero me ha gustado ha sido muy interesante. Lo que más me ha gustado del cuento ha sido la frase del final me ha dado mucho que pensar: "Si desde un principio no muestras quién eres, nunca podrás después, cuando quisieres." ¿Hay algo de lo que sucede en la historia que te haya pasado a ti o una situación parecida? Pues yo creo que al llegar aquí, porque llegas y al ser extranjero hay que ganarse el respeto de algunas personas no??? Vamos, yo creo que es algo parecido. **Ruihao, IES Goya:** Me gustó mucho porque el mancebo ha dado una lección muy fuerte a la mujer y consiguió la autoridad de la casa. **Zineb, IES Lucas Mallada, Huesca:** lo que no me gusta de este cuento es cuando el mancebo mató a los animales para asustar a su mujer. A muchas personas les pasa esto, como dicen Robert y Alex, esta historia pasa en realidad. Este cuento me recuerda cuando llegué a España me paso como a Robet. La palabra que me gusta más es si desde un

Presentación



Archivo del blog

- • 2011 (2)
- ▼ 2010 (19)
 - • diciembre (3)
 - • mayo (5)
 - • marzo (2)
 - • febrero (5)
 - ▼ enero (4)
 - ▼ 01/28 (1)
 - ["Lo que sucedió a un mancebo que casó con una much..."](#)
- • 01/21 (1)
- • 01/20 (1)
- • 01/14 (1)
- • 2009 (3)

Datos personales



[¡Leemos y más...!](#)

Zaragoza y Huesca, Aragón, Spain

principio no muestras quién eres .nunca podrás despues, cuando quisieras. **Aisatu; IES Lucas Mallada, Huesca:** Lo que no me parece bien en el cuento es que el mancebo no debería matar a los animales para asustar a su mujer. Y lo que más me gusta es el último verso como a Zineb. El cuento es muy interesante porque al final el mancebo ha conseguido que su mujer aprenda la lección. Aunque no debería utilizar esas estrategias y propongo podían hablar y resolver la situación. Aquí en el cuento se maltratan a los animales y a la mujer, y esto no debería de permitir. Hoy en día en algunas partes pasan estas cosas.

Publicado por [¡Leemos y más...!](#) en [13:24](#) 

Reacciones:

3 comentarios:

Anónimo dijo...

Si te apetece encontrarte con el texto, te invitamos a leerlo en:
Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes

http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01383897522571623867802/p00000002.htm#I_38_

[28 de enero de 2010 13:43](#)

Anónimo dijo...

Fei Fei, IES Goya: He leído el cuento y me parece un poco violento. Pero es muy interesante. Me gusta la última frase de esta historia: SI DESDE UN PRINCIPIO NO MUESTRAS QUIÉN ERES, NUNCA PODRÁS DESPUÉS, CUANDO QUISIERES. Me gusta porque es muy difícil conocer a la gente.

[4 de febrero de 2010 10:57](#)

Anónimo dijo...

hay una errata: " la única manera" quería decir. robert.

[21 de marzo de 2010 03:14](#)

Leemos, conversamos, discutimos, opinamos y escribimos a partir de la lectura de textos literarios. Somos jóvenes inmigrantes de diferentes aulas de español de Aragón que utilizamos este blog para "abrir otros mundos posibles". Agradecemos tu visita.

[Ver todo mi perfil](#)

Publicar un comentario en la entrada

¡LEEMOS Y MÁS...!

martes 2 de febrero de 2010

"La mujer mandona", Rodríguez Almodóvar

Youness, IES Goya: Me gusta cambiar el final por otro como: gana la mujer y para ganar tiene que matar al hombre, y también me gusta la canción del hombre: "Vengo alegre de la feria, / de comprarme una bandurria. / Acuérdate, mujercita, / lo que le pasó a la burra. / Me gustan las palabras porque suenan muy bien. **YingZi, IES Goya:** me gusta el cuento. En el cuento el hombre es muy listo, empieza a mandar a la mujer mandona las cosas y ella dice sí. Este cuento es " El hombre mandon" Que hombre más listo, pero yo no quiero este hombre para mí.¿Y tú? **Ahmed, IES Goya:** No me gusta este cuento porque la mujer mandona trata mal a sus maridos.Sus tres maridos se murieron de miedo porque se dirigieron mal a la mujer.La mujer mandona trata el tema de la autoridad en el matrimonio. Un hombre y una mujer luchan por el poder de la igualdad. **Ruihao, IES Goya:** Me ha gustado el cuento, me gusta más cuando la mujer estaba empujando al burro y no me gusta cuando el hombre mata a la burra. La frase que más me gusta es "tú calla y no repliques". También es muy gracioso cuando el hombre canta la canción. **Aisatou, Kadiatou y Zineb, IES Lucas Mallada:** **Os invitamos a leer el cuento que hemos inventado** a partir de la "Mujer mandona", y dice así: "Había una vez un hombre mandón que tenía tres mujeres. Siempre mandaba las cosas, las tareas de casa a sus mujeres y ellas le tenían miedo porque era violento con ellas. Un día tres mujeres querían engañarlo y darle su merecido, así le hicieron una trampa. Prepararon una cena, y después las tres mujeres se disfrazaron de hombres para engañarlo. Llegó el marido a casa y no encuentra a sus tres mujeres. Entonces empezó a gritar: "¿Dónde están mis tres mujeres?"; y después las tres mujeres aparecieron vestidas de hombres. Le dijeron: "¿qué te ocurre amigo?", ¿Por qué gritas tanto?; y él dijo: "quiero saber dónde están mis tres mujeres". Contestan: "Las he visto salir montadas en un caballo con tres hombres". El se enfadó más y empezó a gritar y dice que va a matar a las tres. Después empezó a beber y a beber vino que había encima de la mesa hasta que se emborrachó. Sus tres mujeres lo ataron el la mesa porque estaba borracho y había perdido el conocimiento. Cuando se despertó estaban los tres hombres delante de él y se quitaron las máscaras. Aparecieron sus tres mujeres.

Presentación



Archivo del blog

- 2011 (2)
- ▼ 2010 (19)
 - • diciembre (3)
 - • mayo (5)
 - • marzo (2)
 - ▼ febrero (5)
 - • 02/23 (1)
 - • 02/11 (1)
 - • 02/04 (2)
 - ▼ 02/02 (1)
 - ["La mujer mandona", Rodríguez Almodóvar](#)
 - • enero (4)
- 2009 (3)

Datos personales



[¡Leemos y más...!](#)

Zaragoza y Huesca, Aragón, Spain

Leemos, conversamos, discutimos, opinamos y

Empezó a gritar: "¿qué habéis hecho conmigo? Esto lo vais a pagar bien caro!" Las mujeres respondieron: "si quieres que te soltemos, tendrás que respetarnos y ayudarnos con las tareas de casa y no mandar mucho". Entonces, las tres mujeres cogieron la bandurria y cantaron así: "Venimos alegres de la fiesta / disfrazadas de tres mozos / acuérdate esposo nuestro / que a partir de hoy tanto mandas / tanto mandamos nosotras."

Publicado por [¡Leemos y más...!](#) en 09:44 

Reacciones:

1 comentarios:

José Luis Garrido dijo...

¿Qué puedo decir del cuento de Zineb y Aisatu? Que me parece muy bueno, que tiene mucho contenido y es muy gracioso. Estoy muy orgulloso de vosotras. Un abrazo de José Luis

[22 de marzo de 2010 09:48](#)

Publicar un comentario en la entrada

Deja tus comentarios y sugerencias

Enlaces a esta entrada

[Crear un enlace](#)

[Entrada más reciente](#)

[Página principal](#)

[Entrada antigua](#)

Suscribirse a: [Enviar comentarios \(Atom\)](#)

escribimos a partir de la lectura de textos literarios. Somos jóvenes inmigrantes de diferentes aulas de español de Aragón que utilizamos este blog para "abrir otros mundos posibles". Agradecemos tu visita.

[Ver todo mi perfil](#)

BIENVENIDOS AL BLOG "¡Leemos y más...!"

Seguidores

¡LEEMOS Y MÁS...!

jueves 4 de febrero de 2010

"El traje nuevo del Emperador", Andersen



Yingzi, IES Goya: me gusta el final cuando el niño dice "no lleva nada" porque los niños son francos, ellos son solo pensar y hablar. No tiene miedo, por eso ellos son inteligentes. El rey y todas las personas son falsos.

Youness, IES Goya: yo cambiaría el chico por una chica con su perro y también que la chica fuera a vivir con el emperador, no me gusta el cuento mucho por que ya lo conocia. **Ahmed, IES Goya:** Me gustan las telas de colores y con los dibujos. No me gustan los ladrones porque son malos. Mi primera vez que yo escucho el cuento del traje nuevo del emperador. Yo no cambio nada de este cuento.

Ruihao, IES Goya: Me gustó el final porque es gracioso. Pero no me gustó la historia en concreto. Ya lo he leído la historia en China. Yo quiero cambiar el niño en una niña.

Publicado por [¡Leemos y más...!](#) en [10:48](#)

Reacciones:

0 comentarios:

Publicar un comentario en la entrada

Deja tus comentarios y sugerencias

Enlaces a esta entrada

[Crear un enlace](#)

[Entrada más reciente](#)

[Página principal](#)

[Entrada antigua](#)

Suscribirse a: [Enviar comentarios \(Atom\)](#)

Presentación



Archivo del blog

- [2011](#) (2)
 - ▼ [2010](#) (19)
 - • [diciembre](#) (3)
 - • [mayo](#) (5)
 - • [marzo](#) (2)
 - ▼ [febrero](#) (5)
 - • [02/23](#) (1)
 - • [02/11](#) (1)
 - ▼ [02/04](#) (2)
 - ["La mano negra", Rodríguez Almodóvar](#)
 - ["El traje nuevo del Emperador", Andersen](#)
 - • [02/02](#) (1)
 - • [enero](#) (4)
- [2009](#) (3)

Datos personales



[¡Leemos y más...!](#)

Zaragoza y Huesca, Aragón, Spain

¡LEEMOS Y MÁS...!

jueves 4 de febrero de 2010

"La mano negra", Rodríguez Almodóvar

YingZi, IES Goya : no me gusta el cuento porque hay muchas personas muertas , en el pozo no sale agua , sale sangre...,tengo miedo! Pero pienso cambiar el final, por un final feliz: las personas resucitan, el gigante cambia a un hombre joven guapo, se casa con la tercera hija y viven felices!! **Youness, IES Goya**: Me gusta el cuento porque es muy bueno y también es un poco triste en el final pero me gusta el cuento. Pero yo cambiaría el final del cuento porque no me gusta por ejemplo: la chica casara con el monstruo y vivieron juntos en el castillo del monstruo para siempre o ,también puede ser que el monstruo no mataba a nadie y tampoco sangre o muertos y acabo el cuento de "mano negra". **Ruihao, IES Goya**: No me gusta la historia nada, porque la final es triste, el joven desapareció. He leído un cuento parecido a este pero la final era la tercera hija mató al gigante. Yo quiero cambiar que la joven esta junto con el joven.

Robert, IES Conde de Aranda, Alagón: El tema del cuento me ha sorprendido. No se por que, al leer " la mano negra " solo pensaba en Ismael y su cara sonriente (Ismael es un amigo mío que viene de Marruecos). Espero que no suena a racismo, porque no es nada de esto. El cuento en si me ha parecido bien, típico tradicional, con sus sobredosis de fantasía y dedicado. Lo que me gusto en el cuento fue la manera ingeniosa de la tercera hija de no mancharse el anillo con sangre. Si alguien me hubiese preguntado que pienso que hará la tercera (porque era claro que ella va a hacer algo diferente de las primeras dos), no me pasaría eso por la cabeza, aunque nos parezca simple sacarlo y dejarlo en otro cuarto. *¿Qué momentos se han quedado más grabados en tu mente?:* El hombre tirando de la col, no sé por qué. Interesante me pareció la tercera hija, por supuesto. El que no me gusto fue el padre de las hijas, que ha sido demasiado "naive". Si, yo creo que todos tenemos conocidos que se parezcan a estos personajes. A todos.

Publicado por [¡Leemos y más...!](#) en [10:49](#) 

Reacciones:

0 comentarios:

Presentación



Archivo del blog

- [2011](#) (2)
- ▼ [2010](#) (19)
 - • [diciembre](#) (3)
 - • [mayo](#) (5)
 - • [marzo](#) (2)
 - ▼ [febrero](#) (5)
 - • [02/23](#) (1)
 - • [02/11](#) (1)
 - ▼ [02/04](#) (2)
 - ["La mano negra", Rodríguez Almodóvar](#)
 - ["El traje nuevo del Emperador", Andersen](#)
 - • [02/02](#) (1)
 - • [enero](#) (4)
- [2009](#) (3)

Datos personales



[¡Leemos y más...!](#)

Zaragoza y Huesca, Aragón, Spain

¡LEEMOS Y MÁS...!

jueves 11 de febrero de 2010

"Píramo y Tisbe", Metamorfosis de Ovidio

Ruihao, IES Goya: Me gusta el cuento porque es un cuento muy bonito. Me ha gustado la oración "Pálida, estremecida como el mar cuando lo acaricia la brisa, abrazó el cuerpo de su amado y mezcló sus lágrimas con la sangre de Píramo". Este cuento me parece el cuento de Romeo y Julieta. Me gusta cambiar el final, quiero que estén juntos.

Youness, IES Goya: Me gusta el cuento porque habla de dos parejas que están enamorados y querían casarse pero sus padres no les dejaban. A mi me gustaría cambiar el final: "cuando PIRAMO llego al árbol vio el pañuelo y también huellas de la leona y el árbol pero no estaba TISBE. Entonces fue a buscarla porque tiene miedo que la leona le va a come. En el final Piramo encuentra a Tisbe y vivieron felices para siempre sin problemas en una casa pequeña lejos de sus padres y fin". Ahmed, IES Goya: Me gusta este cuento de Píramo y Tisbe porque este cuento es muy bonito para conocerlo. Cambio la historia de esta manera: "Píramo piensa que la leona se ha comido a Tisbe porque Píramo ha vuelto a casa y ha visto un pañuelo de Tisbe que tiene mucha sangre. Píramo piensa Tisbe está muerta pero no. Tisbe está en casa y después Píramo se mata y Tisbe ha salido y visto que Píramo se ha muerto también Tisbe se mata. **YingZi, IES Goya:** Me gusta la cuento,este cuento es de amor. Me gustan las oraciones: "La pared medianera de las dos casas tenía una pequeña grieta casi imperceptible, pero ellos la descubrieron y la hicieron conducto de su voz. A través de ella pasaban sus palabras de ternura, a veces también su desesperación: no podían verse ni tocarse. A la noche se despedían besando cada uno su lado de la pared". No me gustan los padres de Píramo y Tisbe, las dos personas enamoradas, porque se opusieron los padres, si no se opusieron los padres, Píramo y Tisbe en el final se pueden casar, pueden tener muchos hijos, la vida felicidad! Me gusta un final feliz.

Ana Maria Neagu, IES Goya: No me gusta que los padres les piden que saben que ellos se quieren y se aman. Pero lo mejor es que ellos



Presentación



Archivo del blog

- • [2011](#) (2)
- ▼ [2010](#) (19)
 - • [diciembre](#) (3)
 - • [mayo](#) (5)
 - • [marzo](#) (2)
 - ▼ [febrero](#) (5)
 - • [02/23](#) (1)
 - ▼ [02/11](#) (1)
 - ["Píramo y Tisbe", Metamorfosis de Ovidio](#)
 - • [02/04](#) (2)
 - • [02/02](#) (1)
 - • [enero](#) (4)
- • [2009](#) (3)

Datos personales



[¡Leemos y más...!](#)

Zaragoza y Huesca, Aragón, Spain

Leemos, conversamos, discutimos, opinamos y escribimos a partir de la lectura de textos literarios. Somos jóvenes inmigrantes de

no se dan por vencidos y deciden huir juntos en la noche. Deciden verse en los campos y Tisbe sale primera y cuando llega al árbol vio una leona manchada de sangre y Tisbe se esconde pero se le cae el pañuelo. Más tarde llega Piramo y ve el pañuelo de Tisbe y él piensa que ella está muerta y saca la espada y se mata. Al poco tiempo llega Tisbe y lo ve y le dice Piramo no te mueras que soy tu amada. Él abre los ojos la ve y los cierra otra vez. Ella dice también siento lo mismo amor que tu y voy detrás de ti, solo les pediré a mis padres y a los tuyos que nos entierren juntos. **FeiFei, IES Goya**: no me gusta este cuento, porque Píramo es muy tonto.

Publicado por [¡Leemos y más...!](#) en [10:50](#) [0 comentarios](#)



[Enlaces a esta entrada](#)

Reacciones:

[Página principal](#)

Suscribirse a: [Entradas \(Atom\)](#)

diferentes aulas de español de Aragón que utilizamos este blog para "abrir otros mundos posibles". Agradecemos tu visita.

[Ver todo mi perfil](#)

BIENVENIDOS AL BLOG "¡Leemos y más...!"

Seguidores

¡LEEMOS Y MÁS...!

martes 23 de febrero de 2010

"Apolo y Dafne", Metamorfosis de Ovidio



enamorados para vivir felices para

siempre sin problemas de la vida. Colorin colorado se ha acabado.

Ahmed, IES Goya: Me gusta este mito porque es una historia para saber las cosas que pueden pasar a las personas en la vida. También es una historia de amor. Apolo es un dios muy inteligente, ha matado al dragón y ahora todos quieren a Apolo. El padre de Dafne quiere que su hija casar pero su hija no quiere, le gusta ser virgen. Me gustaria que Apolo y Dafne van a vivir felices para siempre. **Yingzi, IES Goya:** Me gusta el cuento, me gusta el principio cuando Cupido y Apolo discuten. Apolo dice que es como el mármol por eso la flecha no puede entrar en su corazón. Y me gusta Apolo cariñoso y la virginidad de Dafne, pero no estan conjuntos , Dafne se convierte en un laurel. Pero Apolo le habló así: " Está bien. Si no puedes ser mi esposa, serás mi árbol". Me gusta la oración, y me gusta el final. Yo quiero tener un novio como Apolo! ¿Y tú ?

Ruihao, IES. Goya: Me gusta cuando Apolo y Cupito están discutiendo. No me gusta cuando Cupito lanza la flecha de plomo a Dafne para que Dafne no siente el amor, y lanza la flecha de oro a Apolo. Este cuento ya lo he leído en China además lo he visto el cuento en dibujos animados. No me gusto Cupido porque es muy cruel. **Robert, IES Conde de Aranda,**

Alagón: Bien, este si que esta bien, me ha entretenido hasta el fin, que me parece bastante romántico... Me gusto el tema . Me interesan Las Leyendas del Olimpo, aunque no he leído mucho sobre esto (soy un vago, ya..). Además, me gusto que este cuento si que ha tenido lógica, he podido leerlo satisfecho. Me recordó a la 6ª de la Primaria,

Presentación



Archivo del blog

- • [2011](#) (2)
- ▼ [2010](#) (19)
 - • [diciembre](#) (3)
 - • [mayo](#) (5)
 - • [marzo](#) (2)
 - ▼ [febrero](#) (5)
 - ▼ [02/23](#) (1)
 - ["Apolo y Dafne", Metamorfosis de Ovidio](#)
 - • [02/11](#) (1)
 - • [02/04](#) (2)
 - • [02/02](#) (1)
 - • [enero](#) (4)
- • [2009](#) (3)

Datos personales



[¡Leemos y más...!](#)

Zaragoza y Huesca, Aragón, Spain

Leemos, conversamos, discutimos, opinamos y escribimos a partir de la lectura de textos literarios. Somos jóvenes inmigrantes de

en Rumania, cuando leía Las Leyendas del Olimpo. ¿Hay algo de lo que sucede en la historia que te haya pasado a ti o una situación parecida?: Mmm..No, pero yo y mi ex-novia nos hemos separado por la distancia (ella vive en Rumania)...me recordó de esto un poco, aunque no es igual el caso.. se me ha quedado la imagen de Apolo abrazando a Dafne-el árbol. Les diría a mis amigos que lean Las Leyendas del Olimpo, tanto como Iliada y Odisea, tanto como La Biblia, porque son libros muy importantes de la literatura. Yo tampoco los he leído, pero intentare hacerlo en mi vida, lo tengo como objetivo. El padre de Dafne me ha parecido el más interesante, por haber hecho lo que ha hecho. Me gustaron todos los personajes. Apolo me recuerda a mi mismo, a veces..a veces voy como el, pero sin que me de Cupido con una flecha. **Zineb, IES Lucas Mallada, Huesca:** No me gusta porque el finnal es muy triste. Me gusta la frase: "si no quieres ser mi esposa, serás mi laurel". Dafne me recuerda a mi misma porque soy como ella. Esta historia me recuerda cuando los chicos persiguen a las chicas.

Publicado por ¡Leemos y más...! en [09:52](#) 

Reacciones:

1 comentarios:

Anónimo dijo...

hola soy mariam quiesiera saber tooodooo el cuento n la dscripcion... pero esta bien gracias

[26 de abril de 2011 20:28](#)

Publicar un comentario en la entrada

Deja tus comentarios y sugerencias

Enlaces a esta entrada

[Crear un enlace](#)

[Entrada más reciente](#)

[Página principal](#)

[Entrada antigua](#)

Suscribirse a: [Enviar comentarios \(Atom\)](#)

diferentes aulas de español de Aragón que utilizamos este blog para "abrir otros mundos posibles". Agradecemos tu visita.

[Ver todo mi perfil](#)

¡LEEMOS Y MÁS...!

jueves 18 de marzo de 2010

"El cumplemuertes", X. Docampo

Wei Pei, IES Goya: Me gusta este cuento porque creo que nosotros podemos cambiar nuestros destinos propios. El destino propio no debemos dejar controlar por otro. **Youness, IES Goya:** Me gusta el cuento de "Cumplemuertes" porque tiene acción y por eso me gusta. No quiero cambiar nada del cuento. Y espero que a todos que lean este cuento os guste. **Ahmed, IES Goya:** No me gusta este cuento porque es muy duro. Mandan cartas para avisar de la muerte.

Ruihao, IES Goya: Este cuento no me gusta nada. Creo que no debemos saber cuando vamos a morir. Porque nos ponemos nerviosos. Además es muy aburrido. **Massamba, IES Lucas**

Mallada: Lo que me sorprendió es cuando la mujer encuentra al hombre y le dijo que haga lo que quieres sin molestar a la gente por la calle. La forma de leer de Virginia me gusta porque cuando lee oigo un sonido extraordinario es como las cosas pasan delante de mi.

Aissatou, IES Lucas Mallada: Me ha gustado este cuento por la forma que leía Virginia, cambiaba el tono y eso me ha gustado mucho. Mientras leía había un silencio, es como si estuviéramos dentro

Presentación



Archivo del blog

- • [2011](#) (2)
- ▼ [2010](#) (19)
 - • [diciembre](#) (3)
 - • [mayo](#) (5)
 - ▼ [marzo](#) (2)
 - ▼ [03/18](#) (1)
 - ["El cumplemuertes", X.](#)

del cuento. Me ha gustado la parte que más me ha gustado es cuando dice el señor: "no voy a esperar la muerte, si la muerte llega en cualquier momento". **Binta, IES Lucas Mallada:** Me gusta el final del cuento. Me ha sorprendido mucho y me gusta. Lo que más me gusta es la manera que usted cuenta como si fuera verdad y realidad, como si pasara cuando tú cuentas el cuento. **Fatima, IES Lucas Mallada:** Yo lo que me ha gustado es el cambio de voz de Virginia. Lo que me ha sorprendido es que la mujer que se sienta con él era su destino y me gusta mucho el final.

Publicado por [¡Leemos y más...!](#) en [10:54](#) 

Reacciones:

0 comentarios:

Publicar un comentario en la entrada

Deja tus comentarios y sugerencias

Enlaces a esta entrada

[Crear un enlace](#)

[Docampo](#)

- • [03/04](#) (1)
- • [febrero](#) (5)
- • [enero](#) (4)
- • [2009](#) (3)

Datos personales



[¡Leemos y más...!](#)

Zaragoza y Huesca, Aragón, Spain

Leemos, conversamos, discutimos, opinamos y escribimos a partir de la lectura de textos literarios. Somos jóvenes inmigrantes de diferentes aulas de español de Aragón que utilizamos este blog para "abrir otros mundos posibles". Agradecemos tu visita.

[Ver todo mi perfil](#)

¡LEEMOS Y MÁS...!

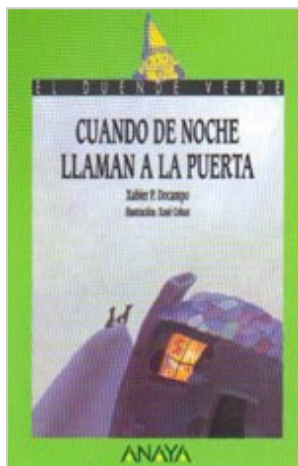
jueves 4 de marzo de 2010

"Loba", Cuando de noche llaman a la puerta. Xabier P. Docampo

Ruihao, IES Goya: No me gusta nada este cuento, porque Silvestre obligó a Isaura a abortar su hijo y se casó con otra mujer. Y al final es muy triste por qué Isaura tiene que matar un bebé que no tiene culpa de nada. Y la culpa también tiene el abuelo de Silvestre. Porque le da todo lo que quiere Silvestre. Y Luciana es muy pobre porque no tiene nada que ver con la relación de Silvestre con Isaura, y perdió su hijo y

además quedo viuda. **Ahmed, IES Goya:** Silvestre es un chico que su abuelo le quiere mucho, pero Silvestre quiere a las mujeres y no quiere trabajar. Yo creo que Silvestre es de esta manera a causa de que su abuelo que le ha dado todo lo que Silvestre quería. No me gusta Silvestre porque se comporta con Isaura muy mal y después se casa con otra chica. Finalmente, me gusta este cuento para escuchar y pensar. **Yingzi, IES Goya:** Me gusta el cuento, este cuento muy bonito, pero no me gusta el hombre, porque él lleva a la mujer a abortar. El hijo es regalo de dios para mí, y más él no se puede no quiere el hijo, después no quiere la mujer, casar con otra mujer. Al final Silvestre quiere matar con fuego a la loba que está dentro de la casa, pero cuando sabe que su hijo está dentro de la casa, y por eso él entró a la casa, por último la loba, su hijo y él juntos murieron en la casa.

Xiao Wei, IES Goya: Me gusta este cuento porque muy interesante. Pero no me gusta el chico, porque el hombre no quiere a la chica. Y la chica se convierte en loba. Quiere matar a Silvestre y la loba entra a casa del hombre y se lleva al bebé. Al final muere Silvestre, el bebé y la loba. **Wei Pei, IES Goya:** No me gusta este cuento porque este hombre es malísimo con la mujer, la deja embarazada. A este hombre le gustan otras mujeres. Este hombre obliga a la mujer a abortar, creo es muy malo. Este hombre necesita ser responsable con este embarazo. Este hombre actúa muy mal. Necesita cuidar este embarazo. Deja triste a la mujer. El final es muy triste. **Youness, IES Goya:** Me gusta el cuento mucho porque es una historia que habla de un chico que es guapo y tiene mucho dinero y



Presentación



Archivo del blog

- • 2011 (2)
- ▼ 2010 (19)
 - • diciembre (3)
 - • mayo (5)
 - ▼ marzo (2)
 - • 03/18 (1)
 - ▼ 03/04 (1)
 - ["Loba", Cuando de noche llaman a la puerta. Xabier...](#)
 - • febrero (5)
 - • enero (4)

- • 2009 (3)

Datos personales



[¡Leemos y más...!](#)

Zaragoza y Huesca, Aragón, Spain

Leemos, conversamos, discutimos, opinamos y escribimos a partir de la lectura

cada vez sale con una chica. Este chico deja a todas chicas embarazadas y no se casa con ninguna. Al final se casa con Luciana y ha tenido un hijo. No me gusta el comportamiento de Silvetre porque manda mucho a las chicas.

Publicado por [¡Leemos y más...!](#) en [10:57](#) [0 comentarios](#)



[Enlaces a esta entrada](#)

Reacciones:

[Página principal](#)

Suscribirse a: [Entradas \(Atom\)](#)

de textos literarios. Somos jóvenes inmigrantes de diferentes aulas de español de Aragón que utilizamos este blog para "abrir otros mundos posibles". Agradecemos tu visita.

[Ver todo mi perfil](#)

BIENVENIDOS AL BLOG "¡Leemos y más...!"

Seguidores

¡LEEMOS Y MÁS...!

martes 4 de mayo de 2010

Robert, IES Conde de Aranda, Alagón. Ha escrito: "El último primer rojo"

Son las ocho. Rodolfo se despierta. Mira la maleta. Ariadna también. Se lavan la cara y van al colegio. Ariadna debería darse prisa, pero no pasa de ningún rojo del semáforo. Con pequeño retraso, entra en el aula de Biología, donde tienen clase los de Segundo de Bachillerato. Rodolfo está en la primera fila, como todos los jueves a primera clase. -Sacad una hoja y un boli y empezad a escribir todo lo que sepáis sobre el ultimo tema que hemos dado. -Pero... -Nada, Rodolfo! Pero nada! Empezad a escribir! -Esa tía si que es dura! Dice Rodolfo a su compañero de al lado, Srdjan. Este afirma con la cabeza, sin sospechar nada. Cuando toca el timbre, todos han escrito una pagina al minimo. Rodolfo la entrega en blanco. La clase se ha acabado. La segunda pasa muy rápido. Toca recreo. Rodolfo y Ariadna se encuentran en el despacho de la profe. -Eres muy guapa hoy, me gusta como brillan tus ojos, parecen dos abalorios. Hace muy buen tiempo este jueves. Perfecto para huir de Zaragoza y dejar todo atrás! De repente, los ojos de Ariadna empiezan a brillar aun mas, al oir las palabras de Rodolfo. No es que no este segura de que lo quiere hacer, pero son las emociones típicas de cualquier gran cambio en la vida. -A las doce y media me esperas en el aparcamiento y nos vamos. Ya tengo mi maleta en el maletero, tengo ropas, he cogido dinero, hasta he dejado una noticia en la cama a Giorgio, igual se va a enterar. No como los últimos dos años! -A las doce y media estaré.



Ahora me voy, que me toca Mates y sabes como es Sergio, si tardamos nos manda a cerrar la puerta por fuera. Te he dicho lo guapa que eres hoy? Y se va a mates...

Ariadna lo mira desde atrás con cariño. Está enamorada por la primera vez en su vida! Su casamiento con Giorgio ha sido un fallo total. Ni se acuerda por que se han casado, ni se acuerda el día del casamiento, ni se acuerda...Pero todo esto ya da igual. A partir de las trece en punto, cuando ya estarán en el avión para Sevilla, su vida cambiara. Y nunca volverá a ver a Giorgio. Se va. Tiene clase con los de 3ºB. Mientras explica las orígenes del coliflor, su móvil suena. Es Giorgio. Se ha enterado! No se lo

Presentación



Archivo del blog

- 2011 (2)
- ▼ 2010 (19)
 - diciembre (3)
 - ▼ mayo (5)
 - 05/19 (1)
 - 05/13 (2)
 - ▼ 05/04 (2)
 - Robert, IES Conde de Aranda, Alagón. Ha escrito: "..."
 - Robert, IES Conde de Aranda, Alagón. Ha escrito: "..."
 - marzo (2)
 - febrero (5)
 - enero (4)

- 2009 (3)

Datos personales

esperaba! Un escalofrío le recorre la espalda, como las olas del Sol recorren una playa después de la tormenta. Levanta la cabeza, sonríe, y dice: -Disculpad, chicos! Es urgente! Coge el móvil y sale del aula. Contesta. -No lo hagas, Ariadna! No lo hagas! La respuesta firme que viene del altavoz no la deja ni siquiera respirar. Se hincha el pecho. Cierra los ojos. Expira. Los abre. No le va a ser difícil, solamente tiene que decir la verdad. -Lo hago, Giorgio. Por mi bien. Los últimos dos años en mi vida han pasado sin que tu me hagas sentirme mujer. Tu no sabes como es escucharle a el diciéndome que soy guapa, que lo hago feliz...Tu no sabes nada..Adios, Giorgio! -Te arrepintiras! Puta! Te arrepint... Ariadna ha colgado. No tiene ganas de oír la frustración de Giorgio, expresada en palabras rudimentarias. Hoy no. En realidad, nunca mas. Hoy su vida cambiará. A partir de las trece en punto, su vida cambiará. Vuelve a entrar en clase. Sonríe. - El coliflor, chicos, viene de... Lo que queda de la clase pasa en un instante. Aprovechando de la cuarta, que la tiene libre, llama a Silvia, su amiga de Sevilla. -Vendre a vivir contigo para dos semanas, hasta que encontramos un sitio nuestro. Y conoceras a Rodolfo, ya me entenderas porque hago lo que hago. Te hecho de menos, baby! -Yo también, mi loca! Estoy muy curiosa de ver a este chico que ha trastornado tu mundo, que te da una manada de mariposas...Os espero en el aeropuerto! -Jaja, loca, como siempre. Hasta luego! - Hasta pronto, baby! Ya son las doce y media. Rodolfo la espera, tranquilo, en el aparcamiento. Su maleta la cogerán en el camino. - Estamos, guapo! -Estoy preparado desde que te conocí, tranquila. Al verte entrar por la puerta del instituto, ya sabía yo lo que va a pasar. Me gustan tus gafas azules! -Vamos! Suben los dos en el coche. Llegan a casa de Rodolfo. Ariadna mira su reloj. Van bien, les queda tiempo aún en llegar al aeropuerto. Es tan feliz... -Joder! Me he olvidado las llaves en el armario! -Que listo eres tu, Rodolfo! Por dios, no podrías haber estado mas atento? Ariadna siente como la traspasan escalofríos. No va a acabar bien. No llegan a tiempo, perderan el avión, no llegan a Sevilla, Giorgio la encontrara! No! Hay que moverse con rapidez. -Vamos! Van a por las llaves. La conserje le da paso a Rodolfo, que recupera sus llaves. Vuelven a su casa. Cogen la maleta. Ya tienen retraso. Ahora Ariadna si que tiene que darse prisa. -Lo siento por haber olvidadome las llaves, es que estaba tan feliz.. Conduce cada vez mas y mas rápido.Se acercan a un semáforo. Esta rojo. Da igual. Una sola vez no pasa nada. Va a pasar. -Yo también lo siento por... Pero se va ha quedar sin acabar esta frase, la ultima de su vida. No ha visto el camión que venia a gran velocidad por el camino de la izquierda. Que ironia! Ella misma le ha reprochado la falta de atención a Rodolfo y ahora están los dos,



[¡Leemos y más...!](#)


Zaragoza y Huesca, Aragón, Spain

Leemos, conversamos, discutimos, opinamos y escribimos a partir de la lectura de textos literarios. Somos jóvenes inmigrantes de diferentes aulas de español de Aragón que utilizamos este blog para "abrir otros mundos posibles".

Agradecemos tu visita.

[Ver todo mi perfil](#)

mueritos, en la carretera, por su falta de atención. Y por su falta de atención todos los planes se han derrumbido en el sangre que ahora desagüe de los dos. Que ironía!

Publicado por [¡Leemos y más...!](#) en [09:17](#) 

Reacciones:

4 comentarios:

Youness IES Goya dijo...

Hola, Robert. Soy Youness del IES Goya en Zaragoza. Virginia nos ha leído tu historia y me ha gustado cómo cuentas dos historias a la vez: una es la historia de dos personas enamoradas y otra es la velocidad puede cambiar nuestra vida. Sigue escribiendo que vas a tener un buen futuro.

Un saludo,

Youness

[6 de mayo de 2010 10:48](#)

Anónimo dijo...

gracias, me alegro de leer vuestras opiniones. parece que te ha gustado, a ver que dicen los demas...

[6 de mayo de 2010 21:31](#)

Anónimo dijo...

Hola Robert soy Ismail ,desde hoy te voy a llamar Robert el escritor .Me han gustado mucho tus cuentos .Pero tienes que mejorar las reglas de puntuación .Y ánimos a escribir otros más

[20 de mayo de 2010 19:42](#)

Anónimo dijo...

Somos Zineb, Kadiatou y Masamba del IES Lucas Mallada, hemos leído tu historia y nos ha gustado. Es muy interesante y puede ser que una profesora se enamore de un alumno, sin embargo va a ser un amor prohibido que tendrán problemas si el alumno es menor de edad.

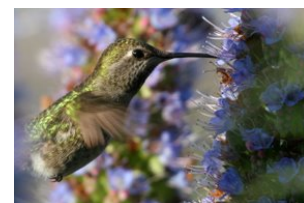
Saludos

¡LEEMOS Y MÁS...!

martes 4 de mayo de 2010

Robert, IES Conde de Aranda, Alagón. Ha escrito: "Los clavos"

¿Sabéis esos domingos de primavera cuando el sol y las nubes juegan un "hide and seek", manteniendo una atmósfera tranquila que ni el viento ni la lluvia se pueden meter a disturbarla? Esos domingos que parecen perfectos. Perfectos para hacer cualquier cosa. Como, por ejemplo, reparar el frigorífico. ¿Sabéis? ¿Sí? Estupendo pues! Porque justamente esto es lo que ha decidido hacer nuestro hombre en uno de esos domingos rotos del Paraíso. Su hijo lo está mirando del cuarto de al lado, la cocina. Detrás suyo, en la cocina, hay la bodega. No esta tapada. Su padre ha cogido las herramientas y ha olvidado de cerrarla. Tiene unos cinco años y quiere ver a su padre jugando con el destornillador, con los alicates... Esta enfrente a la puerta que separa los dos cuartos y observa como entra en el cuarto un hombre a los treinta años con un cuchillo en la mano, pero no se asusta. Lo conoce. Es Radu, el amigo de su padre. Ha venido para ayudar a su amigo a reparar el frigorífico, a disfrutar de ese día tan bonito, charlando sobre cosas insignificantes con nuestro hombre, detalle que le da mucha importancia a la discusión. Y empiezan. Un montón de tornillos, tuercas, resortes y otras herramientas empiezan a rodear a los dos hombres y al frigorífico, como unas hormigas que rodean un grupo de elefantes. El niño mira con una sonrisa en la cara que podría unir el este con el oeste. -Échate por atrás, echaremos fuego! Le grita nuestro hombre al hijo. Y el hijo se echa un poquito. Y un poquito mas... -Más, más! Que si ves la llama, no podrás dormir! Y se echa un poco mas...y un poco mas. Hasta que...pam! En un segundo, ve el techo de la cocina desde abajo. Aún no comprende. Mientras en su cerebro empiezan a girar las ruedecitas, su padre suelta un "Joder, noooooo!" y, con un paso llega al lado de la boca de la bodega. Sin pensar ni respirar, salta dentro, para rescatar a su hijo. En su mente ahora giran imágenes con su hijo desde que nació y era muy pequeño, como en una pequeña película muda. No quiere perderlo. No lo va a perder. Lo va a rescatar. Claro que lo va a rescatar. Es su padre. Eso es lo que hacen los padres. -Estas bien? lo pregunta.. El



Presentación


Archivo del blog

- • [2011](#) (2)
- ▼ [2010](#) (19)
 - • [diciembre](#) (3)
 - ▼ [mayo](#) (5)
 - • [05/19](#) (1)
 - • [05/13](#) (2)
 - ▼ [05/04](#) (2)
 - [Robert, IES Conde de Aranda, Alagón. Ha escrito: "...](#)
 - [Robert, IES Conde de Aranda, Alagón. Ha escrito: "...](#)
- • [marzo](#) (2)
- • [febrero](#) (5)
- • [enero](#) (4)

- • [2009](#) (3)

Datos personales

hijo lo mira con sus ojos grandes y negros. Respira. Puede respirar. Menos mal. Radu se queda como una roca. El padre sube rápido con el hijo para llevarlo al hospital. Radu ya puede reaccionar. Coge las llaves. Estando en el coche, el padre mira a Radu y lo pregunta, de manera retórica: -¿Qué hubiera pasado si no hubiera recogido esos clavos que estaban en la bodega ayer por la tarde?... Desde aquí no es importante lo que ha pasado en las siguientes horas o lo que pensaba el padre. O Radu. Lo importante es que hoy en día el niño es un chico ya grande, pronto va a cumplir los diecisiete, esta madurando, ha visto ya como es la vida sola entre extranjeros, ha probado fumar y no le ha gustado, así que no piensa rehacerlo pronto, lleva barba de vez en cuando, no llora cuando tiene dificultades, sino intenta encontrar soluciones y hace mucho de menos a su hermano, Adrian, que lo espera en casa para volver a pasárselo bien como Radu y el padre ese día del frigorífico. Y lo aun mas importante de todo esto es que la historia es real, el chico soy yo y el padre es mi padre, Nicolae Neagu, uno de mis héroes, probablemente el mas real. Y que dentro de un mes y medio volveré a ver a su mejor amigo, Adrian y se sentirá como su padre con Radu. Y que todos los días serán muy buenas para nosotros, aunque en algunos lloverá.

Publicado por ¡Leemos y más...! en [09:22](#) 

Reacciones:

4 comentarios:

[Marcos Gil Sanz](#)dijo...

El autor ha eliminado esta entrada.

[7 de mayo de 2010 20:29](#)

[Marcos Gil Sanz](#)dijo...

Me gusta Robert. Ya te diré más cuando lo lea más detenidamente.

A ver si leo también "El último primer rojo" cuando tenga tiempo.

[8 de mayo de 2010 17:36](#)

Anónimo dijo...

Robert el escritor ,así te llamare todos los días .Esque los dos



[¡Leemos y más...!](#)

Zaragoza y Huesca, Aragón, Spain

Leemos, conversamos, discutimos, opinamos y escribimos a partir de la lectura de textos literarios. Somos jóvenes inmigrantes de diferentes aulas de español de Aragón que utilizamos este blog para "abrir otros mundos posibles".

Agradecemos tu visita.

[Ver todo mi perfil](#)

cuentos me han gustado mucho .Pero tienes que mejorar las reglas de puntuación .

[19 de mayo de 2010 18:21](#)

[rubibidijo...](#)

gracias. Sobre lo de las reglas de puntuacion..es pura vagancia

[20 de mayo de 2010 17:06](#)

Publicar un comentario en la entrada

Deja tus comentarios y sugerencias

Enlaces a esta entrada

[Crear un enlace](#)

[Entrada más reciente](#)

[Página principal](#)

[Entrada antigua](#)

Suscribirse a: [Enviar comentarios \(Atom\)](#)

BIENVENIDOS AL BLOG "¡Leemos y más...!"

Seguidores

¡LEEMOS Y MÁS...!

jueves 13 de mayo de 2010

Zineb, IES Lucas Mallada, Huesca. Ha escrito: "El pañuelo manchado de sangre"

Había una vez un rey que era muy malo con los pobres, los trataba como si fueran nada. En aquella época los pobres eran esclavos de los ricos. Cerca de este pueblo había un bosque allí vivía un anciano viejo con su hija Sandra que era una chica muy alegre y le gustaba cantar. Vivían en una cabaña. Su padre vendía la leña y siempre le decía:

"hija no salgas fuera de la cabaña, si te ven alguien del pueblo te cogen y te venden".

Un día no hizo caso a su padre y decía: "hoy hace mucho calor en mi cabaña no puedo quedarme aquí voy a pasear un poco en el bosque así puedo recoger las frutas del bosque. Así fue cantando y decía:

"Soy hija de un anciano viejo que vendía las leñas hoy me siento sola, espero que algún día encontrarme mi amor."

Después escuchó unos gritos muy cerca de ella, tenía mucho miedo porque no hizo lo que siempre le decía su padre: "No salgas fuera de la cabaña si te ven te venden a los ricos". Y tenía tanto miedo hasta que no podía respirar, así vio un joven que estaba en el punto de morir. Sandra no sabía que hacer y decía: "Ah Dios mío que hago no puedo dejarlo aquí y tampoco llevarlo conmigo". Pero Sandra no podía dejarlo le llevo hasta su cabaña, hizo muchas cosas para que curarlo. En aquel día el padre de Sandra fue a vender leñas en el pueblo. Así Sandra estaba muy preocupada por el chico. El chico se despertó y vio a Sandra cerca de él como si fuera un ángel. Le decía donde estoy Sandra, le explicó todo. En el día siguiente Sandra le dijo debes irte. El chico dijo a Sandra vuelvo a buscarte nunca olvido lo que has hecho por mí. El le dio a Sandra un pañuelo que había el nombre de él. Así se fue. Pasaron tres años. Sandra no podía olvidarlo ni tampoco el chico dijo a su padre que quiere casar con una hija de un anciano que vendía las leñas pero la causa era el padre del chico era el rey del pueblo. El rey dijo a su hijo nunca pasara lo que dices. El chico fue a buscar a Sandra en el bosque pero no podía encontrarla. Pregunta todo el pueblo por ella pero sin saber algo de ella. Un día un hombre le dijo que el rey cogió Sandra y su padre. El chico fue corriendo hasta el castillo, vio al padre de Sandra que

Presentación



Archivo del blog

- 2011 (2)
- ▼ 2010 (19)
 - diciembre (3)
 - ▼ mayo (5)
 - 05/19 (1)
 - ▼ 05/13 (2)
 - [Zineb, IES Lucas Mallada, Huesca. Ha escrito: "El ...](#)
 - ["Bestiario de greguerías", Ramón Gómez de la Serna...](#)
 - • 05/04 (2)
 - marzo (2)
 - febrero (5)
 - enero (4)

- 2009 (3)

Datos personales



[¡Leemos y más...!](#)

Zaragoza y Huesca, Aragón, Spain

estaba en el punto de morir. Le pregunto por Sandra, le dijo que estaba en la montaña que esta cerca de morir. Murió el padre de Sandra. El joven fue corriendo hasta aquel sitio gritando por Sandra, Sandra y diciendo:

"Quiero oír tu voz, necesito ver
tu luz, me siento solo,
respirando una llama que
devuelva vida a sus lágrimas
heladas. Una sombra que
espero, simplemente tu llegada, Tu voz, Tu luz, a ti mi amor".



Pero si al oír la voz de Sandra estaba gritando y gritando hasta que vio una tumba que había un pañuelo colgado que había una frase escrita con sangre de Sandra "te estoy esperando". Así Sandra estaba muerta, el joven lloraba y lloraba hasta que se murió enfermo en su tumba y así pudieron estar juntos para siempre en el cielo "Sandra y el hijo del rey".

Esta historia la he escrito después de escuchar la lectura de "Píramo y Tisbe". Cuando estuve escribiendo me he sentido como estuve en otro mundo.

Publicado por [¡Leemos y más...!](#) en [21:58](#)

Reacciones:

3 comentarios:

[rubibidijo...](#)

Un administrador del blog ha eliminado esta entrada.

[15 de mayo de 2010 03:01](#)

Anónimo dijo...

Un administrador del blog ha eliminado esta entrada.

[15 de mayo de 2010 11:45](#)

[rubibidijo...](#)

Un administrador del blog ha eliminado esta entrada.

[15 de mayo de 2010 22:30](#)

Leemos, conversamos, discutimos, opinamos y escribimos a partir de la lectura de textos literarios. Somos jóvenes inmigrantes de diferentes aulas de español de Aragón que utilizamos este blog para "abrir otros mundos posibles". Agradecemos tu visita.

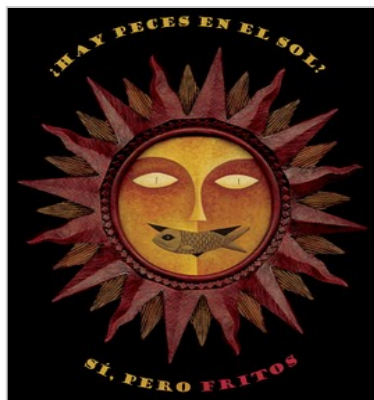
[Ver todo mi perfil](#)

Publicar un comentario en la entrada

¡LEEMOS Y MÁS...!

jueves 13 de mayo de 2010

"Bestiario de greguerías", Ramón Gómez de la Serna y David Vela



Youness, IES Goya: Me gustan las palabras y el dibujo porque es gracioso. El dibujo me ayuda a entender la greguería antes que leer la frase. Es la primera vez que veo un libro como este y me ha gustado. Quiero inventar una greguería: "Cuántas estrellas hay en el cielo, más que las personas en la tierra".

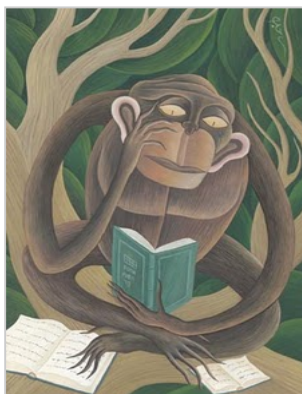
Ruihao, IES Goya: Me gusta la

siguiente greguería: "Una libélula es como un tornillo que vuela". Es original y graciosa. Me ha gustado mucho el dibujo y la greguería. He leído un libro como este en China.

Ahmed, IES Goya: Me gusta la greguería que dice: "Las serpientes son las corbatas de los árboles". Me gusta el dibujo porque me ayuda a comprender el texto. Es mi primera vez para ver este libro. Es gracioso, me encanta verla. Este dibujo ha parecido como verlo en la realidad porque las personas ponen corbatas como la serpiente en el árbol.

Yingzi, IES Goya: Me gusta: "La avispa es la señorita cursi de los insectos". Me gusta este dibujo porque la avispa parece una señorita guapa de verdad sentada en el trapecio cogiendo una flor, muy guapa la avispa que puede ser cualquier mujer elegante y femenina. Cuando he visto esta foto he pensado en mi favorito insecto, es la mariposa que parece una niña juguetona, cada día juega en el cielo muy divertida. Es la primera vez que veo un libro así con frases y dibujos, me gusta mucho porque los dibujos me ayudan a comprender mejor el texto y a imaginar otros animales.

Xiao Wei, IES Goya: Me gusta la última foto del libro: "los galgos son la tierra que se alarga y corre...". Porque los galgos corren en la tierra como de verdad, los dibujos me ayudan a comprender la frase. Prefiero el dibujo a la frase.



Presentación



Archivo del blog

- • [2011](#) (2)
- ▼ [2010](#) (19)
 - • [diciembre](#) (3)
 - ▼ [mayo](#) (5)
 - • [05/19](#) (1)
 - ▼ [05/13](#) (2)
 - [Zineb, IES Lucas Mallada, Huesca. Ha escrito: "El ..."](#)
 - ["Bestiario de greguerías", Ramón Gómez de la Serna...](#)
- • [05/04](#) (2)
- • [marzo](#) (2)
- • [febrero](#) (5)
- • [enero](#) (4)

- • [2009](#) (3)

Datos personales



[¡Leemos y más...!](#)

Zaragoza y Huesca, Aragón, Spain

¡LEEMOS Y MÁS...!

miércoles 19 de mayo de 2010

Aissatou, IES Lucas Mallada, ha escrito: "¿Qué hubiera pasado si Tisbe y Píramo no se hubieran muerto?"

Píramo y Tisbe le cuentan su historia de amor a su hija de lo que hicieron sus padres con ellos.

En aquella noche se decidieron a escapar juntos, lejos del pueblo se fueron a vivir juntos. A pesar de todo tenían miedo, pero se decían entre ellos que estaban hechos el uno al otro, y que nadie les van a prohibir estar juntos, ni sus padres ni nadie. Esto les tranquilizaba al pensar que estaban apoyados el uno al otro en todos los momentos. Aunque a veces les dominaban el miedo. Allí en un pueblo vivían los dos muy felices, pero siempre Tisbe se preocupaba de su padre, y Píramo también. Querían volver pero les daban miedo de volver. Tisbe decía a Píramo y si volvemos igual ya habrán cambiado y aceptado nuestra relación. Les respondía Píramo: "no digo que no volvemos pero en estos momentos no podemos irnos porque estoy trabajando y tu estas embarazada, necesitamos más tiempo a que todo esto quede atras, ¿vale?", le respondía a Tisbe con cara triste. Pero en instante se ponía a pensar Tisbe lo que dijo Píramo, se decía asimismo, "¿y si Píramo tiene razón y aún no han cambiado y que no acepten nuestra relación de amor?".

Después de meses tuvieron una hija preciosa a la que pusieron como nombre "Tisbe" igual que su madre. Le enseñaron el juego que jugaban ellos cuando eran niños. Decía Píramo yo jugaba "haciendo cálculo y a la vez dibujando con un palo en la tierra", y yo decía Tisbe jugaba con

"treinta y dos leones y veinte antílopes igual a treinta y dos leones con la panza llena".

Y se ponían a reir los dos junto a su hija.

Pasaron dos años y decidieron volver en sus casas, bueno en sus "antiguas casas". Era un sábado, sus padres no trabajaban, se fueron separados cada uno a su casa. Tisbe se fue andando

Presentación



Archivo del blog

- • 2011 (2)
- ▼ 2010 (19)
 - • diciembre (3)
 - ▼ mayo (5)
 - ▼ 05/19 (1)
 - [Aissatou, IES Lucas Mallada, ha escrito: "¿Qué hubiera pasado si Tisbe y Píramo no se hubieran muerto?"](#)
 - • 05/13 (2)
 - • 05/04 (2)
 - • marzo (2)
 - • febrero (5)
 - • enero (4)
- • 2009 (3)

Datos personales



[¡Leemos y más...!](#)

Zaragoza y Huesca, Aragón, Spain

Leemos, conversamos, discutimos, opinamos

por su casa pensando: "y ¿si no me abren la puerta, y si no quieren verme?". Pensando esto por el camino hasta que llego en su casa y toco el timbre. Su padre abrió, al abrir la puerta su padre grito "Tisbe has vuelto hija mia, como te había echado de menos", abrazandola y respondió Tisbe igualmente padre le había echado de menos. Y así también Píramo cuando iba camino por su casa pensando lo mismo que decía Tisbe: "y ¿si no me abren la puerta, y si no quieren recibirme que hago?". Llego en su casa, todo el timbre, le abrió su padre: "oh, oh, oh Píramo hijo mio me alegro de que has vuelto, te habíamos echado muy de menos". Respondió Píramo igualmente padre. Tisbe y Píramo se quedaron sorprendidos como les habían recibido al llegar. Después de abrazos se reunieron en casa de Tisbe los padres de Tisbe y los padres de Píramo. Dijo Píramo hemos vuelto porque queremos hablar con vosotros porque no tenemos la culpa de que nos odien, estamos aquí delante de vosotros para deciros que aceptéis nuestra relación porque nosotros dos nos queremos y no queremos separarnos nunca. "Vale", los padres se pusieron a reír cuando Píramo terminó de hablar. Al final dijo el padre de Tisbe: "nosotros ya lo habíamos aceptado cuando os escapasteis juntos. Pasaron los meses, tu padre y yo un día coincidimos por el camino de ir al trabajo, tu padre y yo pudimos hablar y pensar en todo lo que habíamos hecho con vosotros desde que erais niños hasta ahora, y nos pusimos de acuerdo de que estamos equivocados con vuestro amor desde niños. Les pedimos perdón por no haber aceptado su amor desde niños". El padre de Tisbe terminó su discurso. Tisbe preguntó por qué no hablabais cuando eramos niños. El padre de Píramo respondió el motivo era que cuando íbamos al trabajo como trabajábamos juntos nos teníamos un poco mal genio. Todos terminaron con abrazos y besos.

Así era, colorín colorado el cuento se ha acabado.

Publicado por [¡Leemos y más...!](#) en [12:48](#) [0 comentarios](#)



[Enlaces a esta entrada](#)

Reacciones:

[Página principal](#)

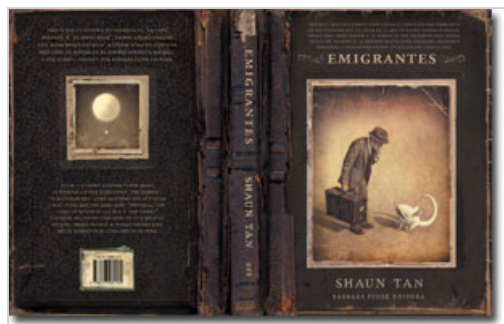
Suscribirse a: [Entradas \(Atom\)](#)

y escribimos a partir de la lectura de textos literarios. Somos jóvenes inmigrantes de diferentes aulas de español de Aragón que utilizamos este blog para "abrir otros mundos posibles". Agradecemos tu visita.

[Ver todo mi perfil](#)

¡LEEMOS Y MÁS...!

jueves 2 de diciembre de 2010
"Emigrantes", Shaun Tan



Aissatou, IES Lucas Mallada: Me provoca tristeza y recuerdos muy malos. Me gusta la estética del libro. El libro lo recomiendo a otras personas que no han viajado. **Zineb,**

IES Lucas Mallada: Me recuerda el dolor que han sufrido nuestros padres cuando han llegado a España. No me gusta porque me recuerda de tristeza y nada más. **Massamba, IES Lucas Mallada:** Me gusta para que lo lean los que no han salido hay que conocer el mundo.

Publicado por ¡Leemos y más...! en [14:22](#)

Reacciones:

0 comentarios:

Publicar un comentario en la entrada

Deja tus comentarios y sugerencias

Enlaces a esta entrada

[Crear un enlace](#)

[Entrada más reciente](#)

[Página principal](#)

[Entrada antigua](#)

Suscribirse a: [Enviar comentarios \(Atom\)](#)

Presentación



Archivo del blog

- [2011](#) (2)
- ▼ [2010](#) (19)
 - ▼ [diciembre](#) (3)
 - [12/16](#) (1)
 - ▼ [12/02](#) (2)
 - ["Emigrantes", Shaun Tan](#)
 - ["Cena de rua", Angela Lago](#)
 - • [mayo](#) (5)
 - • [marzo](#) (2)
 - • [febrero](#) (5)
 - • [enero](#) (4)
- [2009](#) (3)

Datos personales



[¡Leemos y más...!](#)

Zaragoza y Huesca, Aragón, Spain

Leemos, conversamos, discutimos, opinamos y escribimos a partir de la lectura de textos literarios. Somos jóvenes inmigrantes de diferentes aulas de español de Aragón que

¡LEEMOS Y MÁS...!

jueves 2 de diciembre de 2010

"Cena de rua", Angela Lago

Zineb, IES Lucas Mallada: Bueno este cuento a través del imagen no esta mal.

Así hemos podido contar un cuento a través de lo que hemos visto pero para mi en realidad no me gusta, prefiero cuentos con palabras. Así me siento mejor pero en

este cuento si cuenta de manera diferente en la primera página nos enseñan el niño vendía frutas pero en el final nos muestran de que el niño robo, esto me parece algo triste pero este cuento para mi no es algo interesante.

Massamba, IES Lucas Mallada: A mi me gustan todas las imágenes porque cuando miro la imagen me parece un juego interesante porque hay que pensar. Hay que decir cada imagen lo que te parece. A mi me da muchas ideas.

Binta, IES Lucas Mallada: A mi no me gusta: porque un niño no debería passar la noche en la calle ni vender cosas. Podría ser algo peor que esto, porque se siente abandonado y no tiene nada que comer ni beber y donde passar la noche. Me gustan las imágenes.

Fátima, IES Lucas Mallada: Lo que me ha gustado es que el niño ha dado al perro a comer. Y también me ha gustado leer a partir de las imágenes porque yo nunca he leído a partir de imágenes. Lo me no me ha gustado es que robaba pero tenía que hacerlo para comer. Y cuando ha visto a una mujer besando a su hijo se recuerda de su madre. Me gustaría que acabara el cuento con que se encuentra con alguien que sea bueno para adoptarlo. La gente tenía pena por él y otros cuando le veían robando le llamaban ladrón.

Publicado por [¡Leemos y más...!](#) en [14:15](#) 

Reacciones:

0 comentarios:

Publicar un comentario en la entrada

Deja tus comentarios y sugerencias

Presentación



Archivo del blog

- [2011](#) (2)
- ▼ [2010](#) (19)
 - ▼ [diciembre](#) (3)
 - • [12/16](#) (1)
 - ▼ [12/02](#) (2)
 - ["Emigrantes", Shaun Tan](#)
 - ["Cena de rua", Angela Lago](#)
 - • [mayo](#) (5)
 - • [marzo](#) (2)
 - • [febrero](#) (5)
 - • [enero](#) (4)
- • [2009](#) (3)

Datos personales



[¡Leemos y más...!](#)

Zaragoza y Huesca, Aragón, Spain

Leemos, conversamos, discutimos, opinamos y escribimos a partir de la lectura de textos literarios. Somos jóvenes inmigrantes de diferentes aulas de español de Aragón que

¡LEEMOS Y MÁS...!

jueves 16 de diciembre de 2010

"Diecisiete cuentos y dos pingüinos", Daniel Nesquens



Después de leer "Mi sobrina", Zineb del

IES Lucas Mallada, Huesca, ha decidido

continuar el cuento con esta historia:

"Perdida en el bosque"

Cuando fueron al campo la cucharilla hija de la cuchara le dijo a su madre que quería dar un paseo por el campo. Cuando llegó la hora de volver con las cucharas, los cuchillos, los tenedores y los mejillones, no sabía qué

camino coger para volver. Entonces se encontró con un león grande y hambriento que le dio miedo pero la cucharilla temblando le preguntó como podía llegar a una casa y le indico una casa que estaba cerca.

Pero el león malo le indico a la pobre cucharilla una casa tenebrosa de una mujer vieja que tenía una escoba. Así fue, estaba muy cansada hasta que no podía ni moverse y llamó a la puerta. Cuando la vieja abrió la puerta no encontró a nadie, sólo había una cucharilla, la cogió y la puso en el cajón. En aquel cajón había cuchillos sucios, no podían ni moverse, cada uno se quejaba de la vieja. Cuando la vieja abrió el cajón todos gritaban: "No, no, no" – con una voz de miedo. La cucharilla preguntó: "¿Por qué estáis así, por qué tenéis miedo? Un cuchillo le respondió: "La dueña de esta casa es muy mala, nos pone a trabajar todos los días sin darnos descanso y además tiene una escoba que siempre nos pega. ¿Y tú cucharilla porqué estás aquí?"

La cucharilla le respondió: "Un león me indicó este camino porque estuve perdida en el bosque y no sé cómo volver con mi familia". El cuchillo le dijo: "Nunca, hija, podrás salir de aquí, aquí es el infierno, nada más que el infierno". La cucharilla tenía miedo. Al día siguiente se encontró con un cuchillo de su edad que era muy listo y le dijo: "por la culpa del león estamos todos aquí y tenemos que salir de aquí porque aquí no hay solo el infierno nada más". Así deseaban escaparse, hicieron un plan para escapar por la noche cuando la vieja y su escoba dormían. Así lo hicieron con silencio y miedo que no podían ni respirar. Los pobres fueron corriendo al bosque con tanta prisa que todos tenían el deseo de volver a sus casas pero en aquel camino apareció el león malo. Se encontraron con el león y se enfrentaron todos los cuchillos con él, saltaron y se pusieron a dar

Presentación



Archivo del blog

- • 2011 (2)
- ▼ 2010 (19)
 - ▼ diciembre (3)
 - ▼ 12/16 (1)
 - ["Diecisiete cuentos y dos pingüinos", Daniel Nesqu...](#)
 - • 12/02 (2)
 - • mayo (5)
 - • marzo (2)
 - • febrero (5)
 - • enero (4)
- • 2009 (3)

Datos personales



[¡Leemos y más...!](#)

Zaragoza y Huesca, Aragón, Spain

Leemos, conversamos, discutimos, opinamos y escribimos a partir de la lectura de textos literarios. Somos jóvenes inmigrantes de diferentes aulas de español de Aragón que

golpes a todo el cuerpo del león, el león sangraba y sangraba pero la cucharilla gritó: "No seáis así tan malos, si él es malo nosotros tenemos que ser buenos, dejarlo ya! Cuando el león escuchó aquellas palabras se puso a llorar por el mal que hizo. Dijo el león:

"Perdonarme amigos con lo que he hecho con vosotros, soy malo, nunca he hecho algo bueno pero esta vez quiero hacer algo bueno antes de morirme. Voy a ayudaros para que cada uno vuelva a su casa pero tenéis que prometerme que nunca vais a creer a alguien que no conozcáis". Así el león ayudó a la cucharilla y a sus amigos. Cada uno volvió a su casa pero lo malo que fue que el león se murió, pero murió contento y feliz por el bien que hizo. Al final la cucharilla se casó con el cuchillo y tuvieron hijos y siempre cuenta a sus hijos la historia de la cucharilla y el león.

Publicado por [¡Leemos y más...!](#) en [11:03](#) [0 comentarios](#)



[Enlaces a esta entrada](#)

Reacciones:

[Página principal](#)

Suscribirse a: [Entradas \(Atom\)](#)

utilizamos este blog para "abrir otros mundos posibles". Agradecemos tu visita.

[Ver todo mi perfil](#)

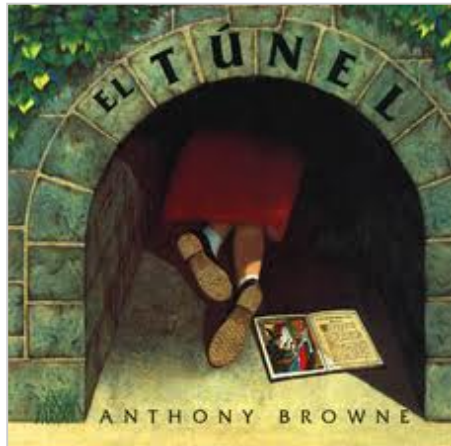
BIENVENIDOS AL BLOG "¡Leemos y más...!"

Seguidores

¡LEEMOS Y MÁS...!

viernes 28 de enero de 2011

"El túnel", Anthony Browne



Aissatou, IES Lucas Mallada: La historia de Anthony Browne me parece agradable cómo lo cuenta el autor, y también cómo lo cuenta a través de las imágenes. Es una sensación muy bonita para mí, que otros cuentos que he leído como "El león Kandinga" ese no me gusta en nada. Pero este cuento me parece a la película de "Alicia en el país de las maravillas" porque lo cuenta a través del túnel, cómo le gustaría reconciliarse con su hermano y eso me gusta porque yo también era así con mi hermano, pero nosotros aún seguimos peleando de vez en cuando.

Zineb, IES Lucas Mallada:

Para mí este cuento me parece agradable y la manera de contarlo es fácil de entender y también me gustan las imágenes. La manera de este cuento me parece que los dos hermanos estaban soñando. Este cuento me motiva a escribir además me recuerda el cuento de "Alicia en el país de las maravillas" que ella también entra en un túnel pero este cuento nos habla de dos hermanos que no se llevan bien pero a través de un sueño o de una pesadilla, pero en el final todo salió bien, los dos hermanos quedaron feliz.

Binta, IES Lucas Mallada:

Me gusta la forma de leerlo de voz alta y como se cuenta la historia de dos hermanos. Puede ser un sueño o una realidad. Me recuerda a mis dos hermanos que se pelean siempre. Yo pienso que es normal que dos hermanos se comporten así porque es un tiempo que va a pasar.

Massamba, IES Lucas Mallada:

Me gusta la historia porque trata de un sentimiento entre los dos hermanos: porque cuando su hermano entró en el túnel lo podría dejar en el túnel sin buscarlo y volvió la chica a su casa a pesar de todo la chica ha entrado para buscar a su hermano. Cuando la encontró dijo, yo sabía que vas a venir.

Presentación



Archivo del blog

- ▼ 2011 (2)
 - abril (1)
 - ▼ enero (1)
 - ▼ 01/28 (1)
 - "El túnel", Anthony Browne
- 2010 (19)
- 2009 (3)

Datos personales



[¡Leemos y más...!](#)

Zaragoza y Huesca, Aragón, Spain

Leemos, conversamos, discutimos, opinamos y escribimos a partir de la lectura de textos literarios. Somos jóvenes inmigrantes de diferentes aulas de español de Aragón que utilizamos este blog para "abrir otros mundos posibles". Agradecemos tu visita.

¡LEEMOS Y MÁS...!

miércoles 6 de abril de 2011

"Los Diarios de Adán y Eva" de Mark Twain

Escrito por Aissatou, IES.

Lucas Mallada. "El diario de

Caín" Cuando yo nací mi padre me comparaba con los animales que había en el paraíso. Él creyó que yo era un pez, pero a lo largo del tiempo vio que no me parezco a un pez. Después pensó que era un mono en la forma que andaba. Cuando vio que se decían algunas palabras y que me parezco más (a) él se quedó muy alucinado. (D)espués cuando llegó mi



hermano Abel que tenía el pelo rojo, yo le enseñaba el paraíso. Lo llevaba al parque para que jugara con los animales. Al ser mayor, cuando cumplí 20 años me enamoré de una muchacha muy bonita llamada Ana. Ana era una chica guapísima y graciosa, le gustaba el paraíso. Se parecía un poco a mi madre, cuando llegó con mi padre que le gustaba poner cada cosa que veía en el paraíso un nombre. Me entusiasma su mirada y su cabello largo, liso como la seda, ella era la más liada que había visto lo mejor de todo ella me correspondían. Ahora vivo feliz con ella y mis padres.

Publicado por [¡Leemos y más...!](#) en [11:10 0 comentarios](#)

 [Enlaces a esta entrada](#)

Reacciones:

[Entradas más recientes](#)

[Página principal](#)

[Entradas antiguas](#)

Suscribirse a: [Entradas \(Atom\)](#)

Presentación



Archivo del blog

- ▼ [2011](#) (2)
 - ▼ [abril](#) (1)
 - ▼ [04/06](#) (1)
 - ["Los Diarios de Adán y Eva" de Mark Twain](#)
 - • [enero](#) (1)
- • [2010](#) (19)
- • [2009](#) (3)

Datos personales



[¡Leemos y más...!](#)

Zaragoza y Huesca, Aragón, Spain

Leemos, conversamos, discutimos, opinamos y escribimos a partir de la lectura de textos literarios. Somos jóvenes inmigrantes de diferentes aulas de español de Aragón que utilizamos este blog para "abrir otros mundos posibles".

CATALOGOS CONSULTADO DE LA LIJ Y LA MULTICULTURALIDAD

CATALOGOS FUNDACIÓN SANCHEZ RUIPEREZ

Imagina el mundo. Accesible en Internet:

<http://www.fundaciongsr.es/guias/multiculturalidad/imagina.htm>

Gentes, culturas, convivencia un mundo. Accesible en Internet:

<http://sol-e.com/bancorecursos/guias/multi.pdf>

Letras del mundo. Accesible en Internet:

[http://www.fundaciongsr.org/bdweb/letras/action.lasso?-
database=Letras_mundo&-layout=web&-maxRecords=50&-
response=pages/listadobusq2.las&-findall](http://www.fundaciongsr.org/bdweb/letras/action.lasso?-database=Letras_mundo&-layout=web&-maxRecords=50&-response=pages/listadobusq2.las&-findall)

LA LITERATURA QUE ACULL. VINT LLIBRES RECOMANATS SOBRE TEMA MIGRATORI GRETTEL

CATALOGO DE LA BIBLIOTECA DEL CAREI - 2009

Quincemundos, cuentos interculturales (masai, hindú, chino, siberiano...), de Teresa Durán, Graò, 2002.

Nuestros cuentos favoritos, RBA, 2004.

Nuestros cuentos favoritos del mundo entero, de la Editorial Blume, 1999.

Semillas al viento. Cuentos del mundo, de Tim Bowley, Raíces. 2005.

Cuentos de encantamientos. Espasa Juvenil, 118. Rosa Sensat- Espasa. 2000.

El libro de los gigantes, fantasmas y duendes. Relatos tradicionales de todo el mundo. Brosquil Ediciones. 1999.

El bosque de cuentos. Historias de árboles mágicos de todo el mundo. Intermón Oxfam. 2003.

El telar de cuentos. Historias fantásticas tejidas de aquí y de allá. Intermón Oxfam. 2003.

Cuentos del Sol, la Luna y las estrellas. Mitos, leyendas y tradiciones de todas las culturas. Blume. 2000.

Cuentos valiosos de todos los rincones del mundo. Blume. 2002.

Cuentos de todos los colores. Recopilación de relatos tradicionales de todos los rincones del mundo. RBA. 2004.

Los cuentos de así fue. Rudyard Kipling. Akal Literaturas. 2002

Un hogar en el mundo. Pepa Guardiola. Algar Editorial. 2003

Los sueños de Nassima. Mercé Rivas Torres. LaGalera.El Corsario.

La Galera. 2001.

Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar. Luis Sepúlveda. Colección Andanzas. Tusquets editores. 2004.

Njedo Dewal, madre de la calamidad. Amadou Hampâte Bâ. Ediciones Zanzíbar, otras narrativas. 2004.

El viaje de Héctor o el secreto de la felicidad. François Lelord.Salamandra. 2003.

Otros entornos culturales

Las trampas del mono. La Saga de los ancestros II. Jeff Stone.

Ediciones B Grupo Z. 2005.

El Guardián de la caracola. Chitra Banarjee . RBA Molino.2005.

El lugar más bonito del mundo. Ann Cameron. Alfaguara. 2002.

Sinfonía africana. M. Morpurgo. Colección Alandara Edelvives. 2003.

Corazón Kikuyu. S. Zweig. Colección Alandara Edelvives. 2004.

Mi casa es tu casa. Marie-Thérèse Schins.

Cuadernos de viaje de Sandra, Edelvives. 2004.

Un elefante casi nunca vive solo. Marie-Thérèse Schins.

Cuadernos de viaje de Sandra, Edelvives. 2004.

Verde fue mi selva. E. Iturralde. Próxima Parada Alfaguara. 2004.

Maia se va al Amazonas. E. Ibbotson. Salamandra. 2003.

Amor en Ammán. B. Vías Mahon. Espacio Abierto Anaya. 2005

Mi amigo Iradier. P. Climent. Colección Alandara Edelvives.2004.

El cazador de estrellas. R. Gómez. Alandara Edelvives. 2003.

Semilla de Cardamomo. Toño Ruiz. Incipit Editores. 2005.

La sonrisa de piedra. José Mª Latorre. Alba Editorial. 1997.

Pollo con ciruelas. M. Satrapi. Norma Editorial. 2005.

La rosa del desierto. Carlos Puerto. Ala Delta Edelvives.2003.

El maíz amargo. M.A. Bogunyà. Alandara Edelvives. 2004.

Los reyes del horizonte. Janine Teisson. Alandara Edelvives.2003.

El arquitecto y el emperador de Arabia. J.M. Gisbert. Alandara Edelvives. 2004.

Persépolis. Marjane Satrapi. Norma Editorial. 2005.

De una a otra orilla. Azouz Begag. El Barco de Vapor SM.2002.

El profesor de música. Yaël Hassan. Alandara Edelvives.2004

El sueño de Alí. Claire Clément. Ala Delta Edelvives. 2004.

El paso del estrecho. Fernando Lalana. Paralelo Cero Bruño.2004.

El baobab que enloqueció. Ken Bugul. Ediciones Zanzíbar

ANEXO: CARACTERISICAS DE LOS GRUPOS DE ESTUDIO Y PERFILES DE LOS ALUMNOS

IES RAMON Y CAJAL

2ºB:

Pa Marie: chico gambiano prácticamente analfabeto. Nivel aún inferior al A1. Se maneja aceptablemente en inglés oral. Le encanta dibujar. Muy poco autónomo: no puede leer nada ni tampoco trabajar en el ordenador. Simpático y afable, se relaciona bien con todo el mundo.

Bin: chico chino que lleva aquí como 6 meses, con mucho interés aunque trasto y juguetón, lo que por otra parte le permite relacionarse bien con todos. Su nivel aproximado sería A1 bajo. Muy autónomo en el trabajo y muy trabajador.

Pérola: niña portuguesa super afectiva que pone mucho interés pero se aburre enseguida de todo, necesita atención constante y cosas que impliquen relación con otros; odia el ordenador y le encanta ayudar. Su nivel sería casi A2, lleva poco pero el portugués es muy similar al español. Bien escolarizada y autónoma si no se aburre.

3º B:

Juan: en realidad se llama Zhihuang y es chino. Me resulta un caso difícil. No pone ningún interés, sólo quiere hacer lo que hace con la tutora de acogida, (cha che chi cho chu, lo llama él). Ningún ejercicio le parece bien y yo, que intento que sea autónomo y trabaje con el diccionario (como he visto hacer siempre a mis alumnos chinos) no consigo nada salvo que se mosquee. Se relaciona regular, el otro día andaba diciéndole fuck you a un gambiano para enredar y el otro casi le parte la cara; ese es Juan. Es muy difícil conseguir que se ponga a trabajar, que entienda lo que quieres que haga, que quiera hacerlo... en cuanto te das media vuelta empieza a enredar y a perder el tiempo, etc. Tampoco está suelto con el ordenador. Su nivel es inicial absoluto. Supongo que

está bien escolarizado pero creo que en china también debía de ser un alumno tirando a malo desde el punto de vista académico.

Driss es un chico marroquí sin alfabetizar en su lengua materna. Su nivel es inicial absoluto. Es dócil y obediente pero su autonomía es nula, claro. Es muy difícil que entienda los ejercicios más elementales. Se relaciona bien.

Elena es rumana, bien escolarizada, aprende rápido, está ya en el A1 entrando en el A2, diría yo. Se relaciona bien, trabajadora, en fin, ojalá todos fueran así.

Cristina es parecida a Elena pero menos trabajadora y se descentra mucho, pero vamos, bien. Oralmente mejor que Elena de hecho.

Jorge es el tercer rumano de 3º, llegó el último y está en fase silenciosísima, es el menos trabajador de los tres pero vamos, bien también y espabilado. Aún no llega al A1.

Oussama es marroquí muy bien escolarizado para lo que es aquello. Sabe algo de francés y está aprendiendo razonablemente rápido, pero su comportamiento es un desastre, es el payaso de la clase y se pasa con eso (no hace una broma y para). En su grupo de referencia ha habido quejas de compañeros y de profesores por esa actitud, y Paz también está un poco harta de él. Es un crío muy majo, por otra parte, y resultaría simpático si controlase un poco. Su nivel sería un A1 bajo, creo.

4º B:

Ibrahim (Ebrihima) es un chico gambiano, hermano de Pa Marie, con el que se lleva fatal. Sabe bastante inglés oral, en el que se apoya. Tiene muchísimo interés. Siempre enfadado, siempre hostil, reacciona con violencia a las bromas, creo que desconfía de todo el mundo, a veces se le saltan las lágrimas. Creo que lo está pasando fatal pero no se abre, no hay manera de saber lo que le pasa. Paz también está preocupado por él.

Es muy autónomo y tiene muchos recursos para aprender. En lo oral, casi un A1. Un caso curioso, semianalfabeto pero no, probablemente inteligente y autodidacta.

Yubo es china. Una cría encantadora, bien escolarizada, sería un A1 casi A2 en algunos descriptores. Muy trabajadora y colaboradora, se relaciona bien con todos. Falta muchísimo porque están solas en España su madre y ella y tiene que trabajar en la tienda. Muy autónoma. Últimamente está mal porque tienen que operar a su madre, no sabe la gravedad, etc. Yo quería hablar con la asistente social del servet pero no quiere, creo que desconfía del sistema (de mí creo que no, se lleva bien conmigo, es una de mis alegrías de este año)

Omar es gambiano, llegó analfabeto aunque ahora sabe leer y escribir un poco (muy poco). Para que te hagas una idea de su mundo, el otro día compró un helado y se le derretió en la mochila: no sabía que los helados se derretían. Normalmente simpático, muy ruidoso, tiene interés pero le cuesta mucho centrarse en algo. Sería ya un A1. Testarudo como una mula, a veces se enoja y llora por motivos como un cambio en el horario. No entiendo cómo funciona su cabeza. Muy poco autónomo, claro.

Soufiane es marroquí, llegó analfabeto o casi (el curso pasado) pero ahora ya lee y escribe algo. Vago como el que más, y le encanta meterse con los otros y que luego el profe les eche la bronca a los otros. Con Ibrahim han estado muchas veces a punto de llegar a las manos, y es Soufiane el que empieza, insulta... Su nivel es un A2 creo.

Ana es la recién llegada. Muy callada, muy trabajadora, casi aún no la conozco porque como te he dicho no he tenido aún oportunidad ni de hablar con ella ni ha venido a clase más que un día (el otro se puso mala). La veo aterrorizada. Veía la tele en español en Rumanía antes de venir, así que su nivel no es inicial absoluto, aunque no llega al A1.

Koutar es una chica marroquí de primero de bachillerato que viene sólo una hora para que la ayude con la lengua. Habla perfectamente español ya y es como una clase particular de lengua. Puedo sacarla del aula, pero me da pena, si puedo echarle una mano...

Luego hay que tener en cuenta cosas como que a todos los rumanos les desconcierta la cercanía de trato del profesor y todo lo que no sea trato magistral; a los chinos lo creativo; a los gambianos que una mujer tenga autoridad...

NOMBRE	EDAD	NACIONALIDAD	CURSO	NIVEL DEL MRE
Perola	13	Portuguesa	2º ESO	A2
Cristina	15	Rumana	3º ESO	A2/B1
Elena	15	Rumana	3º ESO	A2
Georgian	15	Rumana	3º ESO	A1
Oussama	15	Marroquí	3º ESO	A1
Nisrine	15	Marroquí	3º ESO	A1
Xian		China	4º ESO	A1
Yubo		China	4º ESO	A1

De los ocho alumnos, completaron la investigación cuatro ya que hubo dos alumnas que se mudaron de ciudad y otras dos de centro educativo.

BIBLIOTECA – PERFILES

Edad	Nacionalidad	Curso de referencia	nivel MRE	Uso de la biblioteca
15	Eslovaco	3º ESO	B2	Hacer deberes
17	Rumana	3º ESO	B2	Leer libros y hacer deberes
15	Rumana	2º ESO	A2	No siempre
14	Polaca	2º ESO	A2/B1	Hacer deberes, leer libros
14	Rumana	2º ESO	A2	Nunca

IES GOYA

Datos descriptivos (iniciales) de los grupos de lectura

Fecha: 09/11/09

GRUPO LUNES: NIVEL A2

Nombre	Edad	Nacionalidad	Curso ESO	Nivel EL2	Tiempo en España	Título de un libro que te guste	Una película	Tiempo libre	En el futuro...
Youness	14 años	Marruecos	2º	A2	1 año y medio				
Xioa Wei	15 años	China	2º	A2	2 años	Me gusta novela policiaca			Ser médico
Wei Pei	15 años	China	2º	A2	2 años				Ser médico
Xing Zi	14 años	China	2º	A2	1 año				
Ruihao	13 años	China	2º	A2	2 años y 7 meses	Robinson Crusoe	Harry Potter		cirujano
Fei fei	13 años	China	1º	A2	4 años				
Yara	14 años	Brasil	3º	A2	4 meses		Un paseo para recordar	No tengo	psicóloga
Ahmed	14 años	Senegal	2º	A1	9 meses			fútbol	futbolista

IES LUCAS MALLADA

CURSO 2009/2010 Y 2010/2011

Nombre	Edad	País de origen	Curso	Nivel EL2	Tiempo en España
Binta	15 años	Senegal	3º ESO	A2	Finales del 2009.
Zineb	17 años	Marruecos	4º ESO	A2/ B1	Finales del 2008
Kadiatou Curso 2010/11 tuvo que irse del instituto	17 años	Gambia	3º ESO	A1/ A2	Dos años
Aissatou	17 años	Senegal	4º ESO	A2	Finales del 2008
Massamba	17 años	Senegal / Gambia	4º ESO	A2	Finales del 2009
Fátima	16 años	Marruecos	3º ESO	A2/B1	Dos años

Memoria de las conversaciones mantenidas durante el curso 2006/2007 con el profesorado de las aulas de español, tutores de acogida, asesores de atención a la diversidad, asesores y director del CAREI (Centro Aragonés de Recursos para una Educación Intercultural) en el marco del plan de formación e-learning en Interculturalidad y didáctica del español como segunda lengua para profesorado del Sistema Educativo del Gobierno de Aragón; en relación a las dificultades y necesidades del alumnado inmigrante en su proceso de acogida.

Centros docentes	<p>CAREI</p> <p>IES Emilio Jimeno, Calatayud, (Zaragoza).</p> <p>IES Rodana, Epila, (Zaragoza).</p> <p>IES El Portillo, (Zaragoza).</p> <p>IES Ramón y Cajal, Zaragoza.</p> <p>IES Cinca – Alcanadre, Alcolea de Cinca (Huesca)</p> <p>IES Valle del Jiloca, Calamocha (Teruel)</p> <p>IES Los Enlaces</p>
Total de informantes	50

Objetivo de las conversaciones:

Sistematizar las experiencias de los entrevistados para extraer las claves que nos orienten en la identificación de las necesidades del alumnado inmigrante en relación al proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua en la ESO.

Tema de las conversaciones: ¿cuáles son las mayores dificultades y necesidades que presenta el joven inmigrante en su proceso de acogida?

- Es un grave problema la **inadaptación social** de ellos. Sería necesaria una adaptación previa y total: idioma, costumbres, estilo de vida, mentalidad de nuestro país, antes de entrar en lo específico de cada asignatura.
- Aprendizaje de una lengua diferente a la lengua materna.
- Vivir la **crisis del proyecto migratorio**, aunque muchos de ellos tampoco son muy conscientes de la razón por la que sus familias decidieron venir a nuestro país; todos suponen que ha sido para ganar más dinero o porque allí sus padres no tenían trabajo, pero tampoco se lo plantean mucho.
- **Diversos referentes culturales**, el que le ofrece la escuela y el que encuentra en casa, que suele obedecer a dos concepciones distintas de estar y ser en la vida.
- **Buscar su identidad en la adolescencia**. Les afecta ver que sus compañeros no son iguales a ellos aunque tengan la misma edad.
- Constituyen una **segunda generación de inmigrantes** que, sin haber tomado ellos mismos la decisión de abandonar su país de origen, se encuentran con que tienen que construir aquí su vida, **entre dos culturas**, dos mundos y sin sentirse del todo parte de ninguno de ellos, por lo menos de momento.
- Y además a la **desorientación - no sólo vital sino también cultural** - hasta la imposibilidad de comunicación en un momento en que el grupo de iguales es la referencia básica. Conviene tenerlo presente porque estas condiciones especiales hacen que, a la función inicial del aula de español, que es la de favorecer el aprendizaje instrumental de la lengua en una situación de inmersión, vengan a unírsele, inevitablemente, otras: es también lugar de referencia y contacto entre iguales.

Anexo: Recogida de datos en el aula de español IES RAMON Y CAJAL 2008/2009

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

1º.- SESION – 12/02/08

Tiempo: 50 minutos

1.- Descripción del contexto escolar objeto de la investigación

Centro educativo del medio urbano de Zaragoza. Cuenta con un alto porcentaje de alumnado inmigrante con diferentes lenguas maternas y culturas, niveles de escolarización y alfabetización, niveles de español, edades, capacidades, actitudes, necesidades e intereses.

2.- Características del grupo de lectura

NOMBRE	EDAD	NACIONALIDAD	CURSO	NIVEL DEL MRE
Perola	13	Portuguesa	2º ESO	A2
Cristina	15	Rumana	3º ESO	A2/B1
Elena	15	Rumana	3º ESO	A2
Georgian	15	Rumana	3º ESO	A1
Oussama	15	Marroquí	3º ESO	A1
Nisrine	15	Marroquí	3º ESO	A1
Xian		China	4º ESO	A1
Yubo		China	4º ESO	A1

3.- Notas recogidas después de la sesión:

Empezamos el itinerario con el **cuento popular**:

Lectura en voz alta por el mediador, en este caso, la investigadora.

Cuentos al amor de la lumbre de Antonio Rodríguez Almodóvar, Madrid, Anaya, 1995.

Seleccionamos:

- Juan el de la vaca, (Cuento de costumbres)
- Yo dos y tú uno, (Cuento de costumbres)

Notas de campo

Análisis descriptivo - inductivo

Mientras el grupo de lectura coloca las sillas en círculo, hablo con un alumno chino (neoelector) que está trabajando individualmente y que la profesora ha decidido que no participe de la lectura ya que tiene muy poco nivel de español. Hablo un poquito con él, me coge el libro de cuentos y le invito a sentarse con el resto. Acepta con risas.

Interesante la actitud del alumno chino durante la lectura del primer cuento.

Antes de empezar a leer en voz alta, *Yo dos y tú uno*, paso el libro para que vean el dibujo y algunos leen el título en voz alta. Interviene la profesora preguntándoles si les sugiere algo el dibujo y el título. Se ríen y dicen que no.

Respeto las intervenciones de la profesora.

Buena disposición del grupo para la escucha, guardan silencio y me miran entusiasmados.

¿Sería la novedad?

Comienzo a leer en voz alta y cuando llevo 6 líneas, Oussama interviene diciendo que “tienen hambre”. Sigo leyendo y los alumnos se ríen en los momentos que el texto les parece divertido. El alumno chino, que parece ser que tiene poca competencia, comparte las risas.

Importante la entonación y modulación de la voz ya que facilita la comprensión del texto.

Después de la lectura, interviene la profesora y les invita a reconstruir la historia del cuento entre todos. La profesora necesita asegurarse que han comprendido la historia. De

No intervengo. Escucho, observo y perfectamente han comprendido el texto. Cuento reconstruido y la profesora se relaja.

manera libre, cada uno hace sus aportaciones siguiendo el orden lineal de los hechos acontecidos en el cuento.

Intervengo y les pregunto qué les ha parecido el cuento.

Todos expresan con sonrisas que es muy divertido y les ha gustado.

Los alumnos opinan sobre el texto.

Empiezan a discutir sobre los siguientes temas:

- La igualdad entre hombres y mujeres: los dos chicos del grupo: Oussama (marroquí) y Georgian (rumano) están de acuerdo en que el hombre es quién manda en casa y tiene que comer más. Las chicas y sobre todo Nisrine (marroquí) le responde con un “no”. Durante unos minutos discrepan chicos y chicas, y finalmente, el debate lo orientan hacia la búsqueda de soluciones respecto al problema que ellos entienden que plantea el cuento. Ofrecen posibilidades equitativas y de igualdad que todos terminan aceptando:

“Comer un huevo y medio cada uno”

Surgen temas de discusión: conversaciones exploratorias

Los chicos responden al patrón cultural tradicional, mientras que las chicas se oponen, cuestionan ese patrón cultural. Durante la discusión negocian buscar un acuerdo.

Es la **relación entre los personajes** (arquetipos-Propp, Todorov) lo que les resulta más significativo, hasta el punto que deciden buscar una solución al conflicto de los personajes, y por otra parte, proyectan su propia psicología, sus propios motivos.

- Después trasladan el tema al contexto familiar. Cada uno expresa quién cocina en sus familias.
- Hablan sobre los diferentes hábitos alimentarios en los chicos y las chicas. Los chicos dicen que ellos y sus padres comen más que las mujeres.

Describen el contexto familiar. Construyen textos sobre ellos mismos.

Las chicas están de acuerdo con la opinión de los chicos. La profesora intenta reorientar la conversación hacia la cultura de la comida pero el grupo no sigue en esa línea.

Cuando terminan de hablar, piden leer otro cuento. Georgian pregunta si puede leer y todos dicen que quieren leer también.

El grupo manifiesta interés por la lectura.

Selecciono **Juan el de la vaca**, negociamos leer un párrafo cada uno en voz alta. Guardan silencio y empieza Georgian

Acepto la propuesta de hacer una lectura colectiva aunque no estoy segura de los

a leer. Lee con claridad, pronuncia y entona bien. Hay palabras en las que se detiene para reírse. Después de unos minutos, Elena, que está sentada a su lado, intenta quitarle el libro para seguir leyendo ella. Interviene la profesora.

resultados.

Guardan silencio, siguen atentos la lectura del cuento.

Cada uno lee unos párrafos del cuento, la profesora también participa en la lectura. Perola es la última en leer, su párrafo es dialogado y con mucha carga expresiva. Pronuncia y entona perfectamente. Al finalizar, el grupo la felicita. Ella expresa que le encanta leer.

El grupo felicita a una alumna por su entonación.

La alumna expresa sus sentimientos sobre la lectura.

Comentan las partes del cuento que más les han gustado, Georgan, Elena y Oussama repiten algunas palabras del texto en voz alta y se ríen, también hablan de los personajes, de la relación padre-hijo, discrepan con el uso de expresiones que utiliza el padre para dirigirse al hijo.

Nuevamente es la relación entre los personajes, en este caso padre-hijo, lo que les resulta interesante y discuten sobre el uso de términos que utiliza el padre con el hijo. Manifiestan desacuerdo.

Después preguntan por el significado del título del libro: *Cuentos al amor de la lumbre*. La profesora les explica el término “*lumbre*” y les pregunta si conocen cuentos populares. Empiezan a hablar de personajes, argumentos de los cuentos que recuerdan y dicen en sus lenguas títulos que después, el grupo intenta traducir al español. También hablan de los cuentos que les han leído, cuándo, quién...

Sienten curiosidad por el título del libro, preguntan el significado de “*lumbre*”:

Este hecho da lugar a hablar sobre los cuentos populares.

Se acaba la sesión discutiendo quién va a leer en la siguiente sesión. Oussama y Georgan señalan que yo; Elena y Perola expresan que quieren leer ellas. Negociamos y se decide que el próximo día leeré yo.

Interés por continuar con las sesiones de lectura de textos literarios.

¿Propiciamos encuentros con aquellas alumnas que expresan su interés por la lectura? ¿Esperamos?

Me quedo durante la siguiente hora en el aula de español y Perola también sigue en la clase. Le pregunto si quiere escribir algo sobre el grupo de lectura. Escribe 13 líneas que me da en un papel y guardo.

Durante esta hora, observo como trabaja Omar (neoelector), es senegalés y está coloreando una ficha de vocabulario. Empezamos a hablar y me pregunta qué hago en su clase, le cuento un poquito y me dice que tiene un libro de cuentos de la biblioteca de su barrio en la mochila. Le pregunto si me lo enseña, lo saca y me dice que le gusta mucho. Perola se acerca y empieza a leer en voz alta un cuento que ha elegido para nosotros. Omar se anima y dice que quiere leer. Con gran esfuerzo lee cinco líneas. Lo mejor, su sonrisa cuando mira el libro!!!!

3.- Entrevista con la profesora-colaboradora después de la sesión:

Valora y sugiere las siguientes ideas:

- Valora positivamente la sesión y fijamos un calendario: todos los jueves de 10:35 a 11:25.
- Cree que es importante planificar la sesión con un objetivo, de tal manera que les oriente a los alumnos ¿??
- Propone trabajar la escritura. Cree que los alumnos necesitan llevarse “algo” escrito de la sesión.
- Está en proceso de abrir el blog en una semana.

Estas sugerencias las hace a partir de la presión del marco institucional. Ella es partidaria de leer por leer, pero le preocupa que algunas de sus compañeras con las que comparte la enseñanza del español puedan tener ideas radicalmente diferentes, y en algún momento quieran saber qué estamos haciendo!!!!

Posible respuesta:

He pensado:

- Llevar unas carpetas con fundas (Dossier de lecturas) para que los alumnos guarden los textos que leamos y para aquellas personas que les despertamos curiosidad.
- En la siguiente sesión: 28/02/08 empezaremos a trabajar la escritura siguiendo las pautas del texto libre y utilizarán el blog como soporte para escribir.
- ...
-
- ...

Análisis categórico y análisis interpretativo:

- Los alumnos han manifestado **interés por la lectura de textos literarios**, y no les ha resultado extraña la sesión.
- El lenguaje de los textos seleccionados no ha presentado dificultades de comprensión. Han seguido la lectura de los cuentos y han expresado sus opiniones y han discutido.
- Han desarrollado **conversaciones exploratorias** en el grupo. En ellas, los alumnos han transmitido y comunicado sus pensamientos. Dan una respuesta personal-emocional al texto.
- Han sido las **relaciones entre los personajes** lo que les ha resultado más significativo. (Reflejo de la adolescencia).
- Se han empezado a **cuestionar patrones culturales**.
- Se ha observado que algunas palabras que han escuchado les “han dicho algo”, las repiten y las recuerdan al finalizar la lectura. ¿¿Podríamos empezar a ver un proceso de apropiación??
- Han surgido situaciones potencialmente adquisitivas.
- Han **construido textos** sobre ellos mismos.
- Estos primeros cuentos les han permitido hablar y pensar.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

2º.- SESION – 28/02/08

Tiempo: 50 minutos

Teniendo en cuenta las observaciones y reflexiones realizadas en la primera sesión, seguimos con el **cuento de costumbres** ya que les proporciona modelos culturales – entre otros aspectos.

Siguiendo las ideas de **Charles Sarland** en *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*.

En el capítulo 5: “El orden cultural” muestra las diversas maneras en que los jóvenes lectores utilizan la ficción como un mundo virtual en el cual definir, interrogar al orden cultural.

Pp. 139:

*(...) los adolescentes están aprendiendo cómo funcionan las relaciones adultas. La **ficción popular** construye generalidades, valores y puntos de vista sobre las relaciones que los jóvenes utilizan para empezar a entender el mundo y el lugar que ocupan en él.*

Observamos que los adolescentes de nuestro grupo de lectura cuestionan patrones culturales y el cuento de costumbres les ayuda a adquirir modelos culturales a través de la discusión (conversaciones exploratorias) que surgen a partir de la lectura.

Seleccionamos:

- **El cuento XXXV Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde**, en **El Conde Lucanor**, Don Juan Manuel; edición y versión actualizada de Juan Viñedo. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2004.]
- Rodríguez Almodóvar lo recoge como “La mujer mandona”.

Optamos por la versión de Juan Viñedo ya que nos parece más rica.

Planificación:

1º.- Leer el texto hasta:

Después de mirar por todas partes, vio a su caballo, que estaba en la cámara y, aunque era el único que tenía, le mandó muy enfadado que les trajese agua para las manos; pero el caballo no le obedeció. Al ver que no lo hacía, le gritó:

2º.- Preguntar qué piensan que va a hacer con el caballo.

3º.- Seguir leyendo hasta: (se dirige a su mujer y le dice)

-Levantaos y dadme agua para las manos.

Preguntar qué va a suceder, qué final imaginan.

4º.- Discutir en grupo

5º.- Terminar de leer el texto

6º.- Preguntar qué les ha gustado del cuento, qué no??

7º.- Cada uno escribe su opinión: en el blog.

Notas de campo

Análisis descriptivo-inductivo

Empiezo a leer el cuento, están atentos, se ríen en algunos momentos: por ejemplo: cuando gesticulo, cambios de voz, los miro,....

Leer en voz alta es interpretar un texto: pausas, inflexiones, ritmo requerido...

Cuando llego al párrafo que había pensado, me paro y les pregunto qué va a suceder. Cada uno inventa una continuación, se expresan dando un argumento en el marco del propio cuento.

Responden a la historia creada por el escritor.

Sigo leyendo, me paro y les dejo que imaginen el final. Cada uno inventa un final: para unos, es el que a ellos les gustaría, otros responden de acuerdo a la historia del texto (lo que se intuye que va a suceder):

Perola dice que la mujer no tiene que obedecer, si lo hace una vez, lo hará otra y otra; no tiene que ser una esclava, tiene que salir corriendo de esa casa.

Para Xian, hay que matar a ese hombre.

Georgian propone, inventa a un tercer personaje, alguien tiene que acabar con ese marido.

Elena y Cristina dicen que la mujer va a obedecer,

Les pregunto si quieren conocer el final del cuento. Les leo.

Discuten sobre los siguientes temas:

Violencia doméstica y de género, maltrato físico, mujeres.

Comentan que son historias que ocurren en la actualidad.

Elena se anima y cuenta una leyenda de tema semejante al cuento: violencia, agresión a una mujer embarazada.

Pero también cuenta una historia sobre una mujer que es agredida.

Xian dice que no ha entendido muchas palabras del cuento pero sí la historia, que no le gusta la sangre, pero que le ha gustado escuchar el cuento. La profesora le dice si le ha gustado leer por leer. Ella afirma varias veces, y expresa que le gusta escuchar el cuento.

Respuestas diferentes.

Cultura adolescente femenina y masculina encuadran los textos en diferentes marcos, hacen lecturas diferentes.

El texto en el contexto de las emociones de los lectores.

Interaccionar con el texto

Conversaciones exploratorias
Relacionan el cuento con temas actuales

Se activa el intertexto.
De un cuento a otro cuento.
Intertextualidad.

Les gusta la lectura en voz alta, escuchar las palabras, el sonido, el ritmo...

Emocionarse con la palabra.

- **Análisis categórico y análisis interpretativo:**

- Leer lo que no está escrito pero está.
- La palabra sugiere. **Emocionarse con la palabra.** "Aprender a emocionarse en una lengua!".
- **Teoría Transaccional** de Rosenblat.
- **Leer en voz alta** implica interpretar un texto.
- Didáctica de las emociones.
- Para construirnos, necesitamos distancia.

- Rosenblatt: **Teoría Transaccional:** Adopta el término *transaccional* para hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre lector y texto. Para esta teoría, el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector. En este sentido, coincide con la teoría de la recepción cuando el lector explícito actualiza el texto a leerlo en unas circunstancias personales, sociales, culturales, históricas, puede llenar esos espacios vacíos de la obra encontrando significados imprevistos por el autor en el momento de escribirla.
- **Influencias potenciales de la literatura:**
 - A nivel emocional.
 - Salir de un patrón cultural. Constituye una fuente para saber que existen diversas alternativas
 - Ofrece una forma de entender la relación del ser humano con el mundo con los otros, con la propia existencia, con las incertidumbres que acechan la vida cotidiana.

- **El grupo escribe....**

Este hombre no me gusto, el muy tonto, mal, mata los animales. Mi final: su mujer se fue a otro sitio. Xian

A mi no me gusta este cuento porque hay mucha violencia y para que el cuento este bien quiero al hombre muerto. Oussama

A mi me ha gustado el cuento, aunque me gustaria mas si el hombre al final muere. Cristina

A mi me ha gustado el cuento pero no me ha gustado porque el no muere y no me ha gustado cuando el ha matado el perro, el gato y el caballo. Georgian

A mi me ha gustado el cuento, pero creo que seria mejor que el hombre fuera solo a coger agua para las manos y no mandara a todos que le trajeran y luego los matara. Creo que su mujer le lleva agua porque tiene miedo de que la mate.

Elena

A mi no me ha gustado el cuento porque tiene mucha violencia domestica y violencia con los animales. Pero la persona que leyó el cuento se expresó muy bien. Pérola

Para mi no me gusto nada porque hay mucho de violencia y hay maltrato. Nisrine

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

3º.- SESION – 06/03/08

Tiempo: 50 minutos

Lectura de dos poemas :“Mujeres”, “Aunque tú no lo sepas” de Luis García Montero por motivo del día internacional de la mujer.

Propuesta sugerida por la profesora.

Nuestro papel será: observar y tomar notas.

Van a elegir el que más les ha gustado y explicarán por qué.

Notas de campo

Lectura en voz alta por parte de la profesora y por mí de los poemas. Aunque ellos expresan que quieren leer, pero la profesora les explica que es mejor que escuchen primero.

Primero, la profesora lee “Mujeres”.

El grupo dice que el poema está bien pero les gusta más “Aunque tú no lo sepas”.

Perola lee los siguientes versos del poema “Mujeres” y pregunta qué quiere decir el poeta:

*Me conmueve el recuerdo
de tu piel blanca y triste
y la hermandad humilde de tu noche,
la mano que dejaste
olvidada en mi mano,
al venir de la ducha*

Dicen que les gustan, que les hacen pensar y que no entienden mucho el verso: *la hermandad humilde de tu noche*.

La profesora les cuenta cómo lo entiende ella y qué le emociona del poema. Expresa que le gusta mucho porque habla de las mujeres trabajadoras. También les dice que la literatura es diferente a las matemáticas, con la literatura nos

Análisis descriptivo-inductivo

Lectura en voz alta de los poemas.
Muy motivados expresan que quieren leer ellos.

Interaccionan con el poema, hay versos que les hacen pensar

La profesora expresa las emociones que le producen el poema. Comparte con el grupo su experiencia de la lectura, e insiste que es su experiencia.

emocionamos con las palabras.

El grupo discute sobre el papel de la mujer en la sociedad: Para Yubo la mujer joven tiene que trabajar, pero cuando tiene hijos, es mejor que se quede en casa cuidándolos.

Discuten sobre la mujer trabajadora. Patrones culturales: conciliación familia - trabajo

Perola dice que no le gusta el poema porque ella es muy joven y le queda mucha vida hasta empezar a trabajar.

El tema no les preocupa

Vuelve a repetir el verso: de *tu piel blanca y triste*; e identifica y explica al grupo que la mujer blanca significa la tristeza, y la mujer morena simboliza la alegría. En el poema, las mujeres morenas son las mujeres de los anuncios.

Patrones culturales: el color de la piel

Perola también dice que un verso como *hace frío en la calle* no es poesía.

Sus ideas sobre qué es poesía

Pasamos a leer el segundo poema: "Aunque tú no lo sepas".

Todos dicen que es el que más les ha gustado. Explican que les gusta porque aparece el "yo" y porque pueden imaginar lo que ellos quieren.

Identificación personal: pronombre "yo", la voz del poeta

Oussuma dice que le gustan los versos. Explica que es lo que más le gusta, la estructura.

Se fijan y les gusta la forma de la poesía: el verso.

Cristina explica que le gusta el título, el poder de imaginar cosas y que la otra persona no lo sabe.

Jugar con la imaginación

Relacionan la poesía con las letras de las canciones.

Han decidido poner en el blog sus opiniones, emociones, pensamientos, palabras que les han gustado del poema.

De la lectura a la escritura.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

4º.- SESION – 13/03/08

Tiempo: 50 minutos

Lectura: Cuento maravilloso: “*La mano negra*”, A. R. Almodóvar.

Planificación:

1º.- Lectura en voz alta- interpretar

2º.- Parar: segunda hija en palacio: “*Pero apenas se vio sola la joven*”.

Preguntar. ¿Qué hace?

3º.- Leer hasta 3º hija: “(...) *decidió visita el cuarto misterioso* (...)”

¿Qué crees que va a ocurrir?

4º.- Leer hasta: “*yo soy el gigante...*”

¿Qué final imaginas?

5º.- Leer final del cuento

6º.- Preguntar qué les ha parecido

7º.- Escritura libre

Notas de campo

Análisis descriptivo-inductivo

Empiezo a leer en voz alta el cuento hasta: “*Pero apenas se vio sola la joven*. Me paro y pregunto qué creen que va a hacer la segunda hija.

Interaccionan con el texto y pueden inferir.

Cada uno infiere:

- *Hace lo mismo que la hermana mayor*
- *No entra en el cuarto misterioso*
- *La mata el gigante*

Algunos dan las mismas respuestas

Sigo leyendo el texto hasta: “*decidió visitar el cuarto misterioso*”. La profesora les pregunta qué harían ellos.

Expresan miedo.

Todos dicen que no entrarían, les da miedo.

Teoría Transaccional

Me preguntan a mí, les respondo que entraría para saber qué ocurre.

Después empiezan a pensar qué va a hacer la tercera hija:

- Cristina dice que va a entrar sin el anillo, se lo va a quitar antes porque como es más lista y como el gigante siempre repite el anillo!!!
- George, Oussama, Nisrine, Ibrahim y Xian dicen que no entra en el cuarto.

Imaginan la continuación de la historia. **La hipótesis de Cristina coincide con el texto.**

Trasladan sus miedos al texto.

Les pregunto si quieren saber cómo sigue el cuento. Todos afirman entusiasmados.

Curiosidad
Expectativas

Sigo leyendo hasta “*yo soy el gigante*” y les pregunto qué final esperan.

Todos, menos Cristina, dicen que va a matar a la tercera hija. Cristina dice que no la va a matar porque está enamorado.

Vuelve Cristina a adivinar el final del cuento.

George y Oussama dicen que quieren conocer el final del cuento.

Están intrigados

Acabo de leer el cuento.

Después de la lectura:

La profesora les pregunta si les ha gustado.

- Ibrahim expresa que ha sentido miedo pero le ha gustado y quiere escribir sobre el cuento.
- Elena confiesa que le ha gustado porque hay intriga y ha estado inquieta porque quería saber qué pasaba. Dice que va a escribir sobre sus emociones.
- Nisrine dice que no le ha gustada nada y que va a cambiar la historia.
- George y Oussama coinciden en que les ha gustado la intriga.
- A Xian le ha gustado poco y quiere inventar otro final. Un final feliz.

Diferentes opiniones sobre el cuento.
Interesante:

Intriga
Miedo
Estar inquietos

Estas emociones les llevan a:

Escribir: inventar otro final, expresar la experiencia que han tenido con el texto, cambiar todo el cuento,....

Análisis categórico y análisis interpretativo:

Tener en cuenta las características del cuento maravilloso.

- Aunque el texto no ha gustado a todos, han interactuado con el texto, han rechazado el final del cuento y han propuesto otras posibles continuaciones.
- Les ha motivado para querer escribir. De la lectura a la escritura.
- En cuanto a los temas del texto:
 - El deseo ante una prohibición
 - Tránsito
 - Prudencia
 - Amor imposible

El miedo, la intriga, la inquietud que les ha transmitido el texto, les ha impedido transgredir (querer entrar en el cuarto misterioso), rechazan un amor imposible, no aceptan algunos un final triste, les ha inquietado la historia.

- Los textos están abiertos a una pluralidad de lecturas, las muchachas y los muchachos leen el mismo texto de manera diferente. La cultura adolescente femenina y masculina encuadra los textos con diferentes marcos, y de ello se derivan lecturas diferentes de dichos textos.

Margaret Meek, decía en 1987, que los jóvenes leen las obras de ficción con el fin de construir futuros potenciales. Los textos pueden ofrecer al lector la oportunidad de descubrir la ficción como centro de contemplación de posibilidades: cómo puede ser la vida.

Sarland: (pp. 203) El joven suele hacer juicios culturales más amplios acerca de la ficción, midiéndola contra sus necesidades culturales como persona en crecimiento y desarrollo.

Las obras de ficción, consideradas como una forma de conocer el mundo, de evaluar nuestra experiencia y de predecir y ordenar nuestro futuro.

Cambio en el horario: pasamos a las tardes y con Paz. Aunque M ^a Jesús seguirá colaborando a través del Blog.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

5º.- SESION – 27/03/08

Tiempo: 50 minutos

Decidimos seguir con el **cuento de costumbres: *El zapatero y el sastre***

En la segunda parte de la sesión se dedicará a leer :

***Bestiario de Greguerías*, Ramón Gómez de la Serna y David Vela**

Planificación: (aproximadamente 35 minutos)

1º.- Título del cuento: “El zapatero y el sastre”: inferencias sobre el argumento.

2º.- Lectura en voz alta.

3º.- Comentar qué les ha gustado del cuento.

4º.- Escribir en el blog

Planificación: (aproximadamente 15 minutos)

“Bestiario de greguerías”

1º.- Lectura en voz alta de algunas greguerías enseñándoles el dibujo.

2º.- Comentar qué les parece

3º.- Seleccionar las greguerías que más les han gustado y escribir sobre ellas en el blog.

Notas de campo

Análisis descriptivo-inductivo

Cambio de horario: tardes de los jueves de 17:00 a 18:00 en el horario de las clases de refuerzo de español. En una clase diferente a las de refuerzo, nos reunimos para leer.

Me preocupa el cambio de horario ya que está fuera de las horas lectivas

Por causas justificadas, asisten sólo: Elena y Georgian.

Antes de empezar con la lectura, preguntan qué cuento les voy a leer.

Motivación

Leo en voz alta el título del cuento: “El zapatero y el sastre”, me dicen que creen que lo conocen, otra profesora se les leyó. Me cuentan lo que recuerdan: trata de un hombre muerto en una iglesia.

Activan sus conocimientos previos

Les pregunto si quieren que les lea el cuento. Sonríen y afirman.

Leo en voz alta. Se ríen en los momentos cómicos de la historia. Al finalizar, empiezan a hablar sobre el cuento.

Interaccionan con el texto.

Georgian resalta del cuento el momento en el que el zapatero dice: *¡Salgan todos los difuntos!*, le parece cómico. Comenta la importancia del dinero en el cuento y la insistencia del sastre por recuperar su “real”. Después relaciona el tema económico con la situación migratoria de su familia.

Cómico
Relacionan texto con una situación de su vida

Pobreza - riqueza

Interviene Elena explicando que el sastre defiende “lo que le pertenece”, en este caso un “real” aunque es cómico cuando pueden repartirse más dinero.

Defender la propiedad privada

Elena cuenta que le ha gustado mucho el fragmento en el que los ladrones entran en la iglesia, se reparten el dinero y cuando van a clavar el cuchillo al zapatero, éste les asusta diciendo: "*¡Salgan todos los difuntos!*". Y salen los ladrones corriendo, olvidándose del dinero.

Situación cómica del cuento

Después de comentar el cuento. Cada uno escribe lo que quiere sobre la historia para colgarlo en el blog.

Escriben

La siguiente parte de la sesión la dedicamos a leer el ***Bestiario de greguerías***.

Preguntan qué es greguerías!! Leen una y les pregunto qué opinan. Elena responde que es una frase.

Leen los dibujos

Leo algunas greguerías mostrándoles los dibujos. Me dicen que lo que más les gustan son los dibujos.

Preguntan qué es: *la jota, búho, alcoba, bestiario*.

Eligen la greguería que más les gusta y escriben un pequeño texto para el blog.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

6º.- SESION – 03/04/08

Tiempo: 50 minutos

“El traje nuevo del emperador”; Andersen.

Notas de campo

Análisis descriptivo-inductivo

Antes de empezar la lectura del cuento, Georgian explica que conoce la historia y hace un pequeño resumen.

Se activan conocimientos previos

Lectura en voz alta y segmentada para que el grupo pueda inferir, imaginar cómo va a seguir el cuento.

Interaccionan con el texto

Después de la lectura discuten sobre el cuento:

Resaltan que les ha gustado el cuento, sobretodo el final porque se descubre la mentira a través de la voz de un niño.

Búsqueda de la verdad
“Los niños no son tontos”

Georgian cuenta la versión que él conocía y había visto en la televisión.

Comparan versiones

Describen el personaje del emperador como “poco inteligente” y valoran su actuación en el cuento. Dicen que no es un buen emperador porque se deja engañar.

Deciden enumerar las cualidades de un buen emperador: *listo, inteligente, seguro, trabajador, bueno, el mejor del reino, educador, sabe mucho, sabe muchos cuentos, ha leído mucho...*

Valoran las acciones del protagonista y construyen al protagonista que ellos querían: cualidades

Inventamos un personaje y cambiamos el cuento:

Elena propone que tiene una hija y le hace ver la verdad.

Oussama y Georgian introduce la mujer del emperador que es quién le dice que le están engañando.

Inventan un antihéroe: UN PERSONAJE FEMENINO

Personajes duales (A.R. Almodóvar)

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

7º.- SESION – 10/04/08

Tiempo: 50 minutos

Docampo, Xavier P.; Chacón Calvar, Rafael (il.), Cuando de noche llaman a la puerta. Madrid: Anaya, 1996

Adaptación de cuatro cuentos fantásticos de misterio, terror y sorpresa en los que aparecen meigas y trasgos conforme tradición gallega. La vida de los personajes principales se convertirá en pesadilla debido a sus culpas. Sólo quien desafía al destino y obra con justicia podrá vivir en libertad.

Lectura del cuento: “**Loba**” - Tema del miedo.

Elena y Nisrine

Notas de campo

Análisis descriptivo-inductivo

Empiezo contando en voz alta el principio del cuento para introducirles en estructura de la historia: un cuento dentro de otro cuento. Hasta llegar al comienzo de la historia que nos relata la narradora y empiezo a leer en voz alta.

Escuchan con mucha atención. Entienden la estructura.

Segmento la lectura y les invito a que hagan inferencias.

Interaccionan con el texto, deslizan sus propios sentimientos, lo que les gustaría que sucediese.

Después hablan sobre el cuento:

Dicen que les parece muy triste y hay momentos en los que han sentido miedo: cuando la loba se lleva al niño.

Tratamiento del miedo en colectivo.

Comentan el personaje de Silvestre: “cazador de presas y mujeres”. Les atrae la descripción que se hace de Silvestre como hombre guapo, pero dicen que no se portó bien con Isaura.

Sus ideas sobre las relaciones amorosas se mezclan con el planteamiento del cuento. Rechazan las acciones del personaje masculino.

El final les ha parecido horrible.

Comparten juntas la tragedia del final y les ayuda a crear sentido.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

8º.- SESION – 17/04/08

Tiempo: 50 minutos

1º.- Leyenda mitológica: *Metamorfosis de Ovidio*, Guillot, Laurence

(Ed. de Anaya – Clásicos a medida, Madrid, 2007) adaptada.

La fábula de **Píramo y Tisbe**: versión primitiva de Romeo y Julieta.

- Nos preguntamos: ¿Cómo se recibe el texto clásico?

2º.- Neruda, P. e I. Ferrer, "El libro de las preguntas" (lectura fragmentada)

Cristina – Elena y Georgian.

Notas de campo

Análisis descriptivo-inductivo

Lectura en voz alta de la fábula. Segmento sólo una vez:
Tisbe está esperando a Píramo.

Permitirles que hagan inferencias con la historia, qué va a suceder ahora: observamos cómo interaccionan con el texto.

Durante la lectura, Georgian está nervioso todo el tiempo.
Por el contrario, Cristina y Elena están muy atentas.

Después de leer la fábula les pregunto qué les ha parecido.

Diferencia en la recepción del texto entre chicos y chicas.

Georgian dice que es una historia estúpida, no entiende que se pueda morir de amor. Cuenta que él saldría con una chica aunque a sus padres no les gustase, si a él le gusta, sale con esa chica. No le importa lo que dicen sus padres.
Aunque le ha parecido "tonta" la fábula, es capaz de reconstruirla.

Georgian no interacciona con el texto, se resiste a emocionarse con la fábula, mezcla realidad y ficción, lleva la ficción a su propia realidad.

Responde al patrón cultural masculino en cuanto a ser

Dice que él no se moriría de amor.

"duro", no manifestar emociones....!!!!

Cristina y Elena dicen que les ha gustado mucho la historia aunque es muy triste pero que les ha gustado porque sí, se han emocionado con la fábula. Dicen que es una historia que habla del amor más allá de la muerte y es bonito.

Aunque ellas saldrían con chicos a pesar que a sus padres no les gustasen.

Adolescentes femeninas:

Interaccionan con el texto, diferencia realidad de ficción, se emocionan con las palabras y disfrutan con la historia.

Después Georgian me pregunta si me gusta la fábula. Le digo que a mí me gusta mucho la historia.

Hablan de que ellos salen con chicos y chicas pero sus padres no lo saben.

Georgian me pregunta.

2º.- Neruda, P. e I. Ferrer, "El libro de las preguntas"

Leo en voz alta 4 poemas enseñándoles los dibujos. Muestran curiosidad por los dibujos. Durante la lectura:

Elena responde a una de las preguntas del poema, de manera libre e improvisada.

¿Por qué se suicidan las hojas....(pregunta de Neruda)

- *Porque llega el otoño (respuesta de Elena.*

Hablan sobre las "golondrinas": qué son ¿??

Les pregunto si quieren que siga leyendo. Dicen que sí.

Análisis categórico y análisis interpretativo:

- Diferencia en la recepción del texto entre chicos y chicas.

A los chicos les cuesta interaccionar con el texto, se resisten a emocionarse con la fábula, mezclan la ficción con su propia realidad.

Responden al patrón cultural masculino en el que el hombre no "debe" emocionarse.

Por el contrario, a las chicas les ha encantado el texto clásico, interaccionan, se emocionan con las palabras del texto y manifiestan que la historia les ha gustado, la califican como bonita.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

9º.- SESION – 29/04/08

Tiempo: 50 minutos

Metamorfosis de Ovidio, Guillot, Laurence

(Ed. de Anaya – Clásicos a medida, Madrid, 2007)

Apolo y Dafne

Alumnos: Nisrine, Georgian, Elena y Cristina.

Notas de campo

Lectura en voz alta de la fábula con segmentaciones en las que el grupo hace inferencias, hipótesis.

Análisis descriptivo-inductivo

Escuchan atentos y son capaces de crear sus hipótesis. Algunos trasladan sus propias emociones imaginando lo que les gustaría que ocurriese, parece como si intentarían satisfacer sus propias necesidades. Otros, hacen inferencias a partir del desarrollo de la propia historia utilizando las pistas que el texto les aporta.

En ambos casos, interaccionan con el texto.

Después de la lectura, expresan en voz alta sus opiniones sobre la fábula.

Opinan sobre el texto:

Georgian empieza a contar cómo le hubiera gustado que fuera la historia. Explica que Apolo va a pedirle perdón a

Georgian cambia la fábula e imagina cómo le gustaría que hubiese ocurrido. Intenta

Cúpido y le pide que le tire una flecha a Dafne en el corazón para que se enamore.

satisfacer alguna necesidad suya.

Para Nisrine es una historia que tiene muchas imágenes (dioses, serpientes, :...), que habla de un tiempo antiguo, y de un hombre que se enfrenta y mata a un monstruo.

Nisrine destaca las imágenes y es capaz de ubicar la historia en un tiempo lejano.

A Cristina y Elena les ha gustado la fábula aunque dicen que es triste pero bonita, y destacan la metamorfosis: les gusta que Dafne convertida en laurel quiera a Apolo.

Cristina y Elena destacan la historia de amor de Apolo y Dafne, y les gusta la metamorfosis como una posibilidad de amor.

En el blog escriben:

No me gusta este cuento porque es triste y es de tiempo antiguo como el dios Cupido, la metamorfosis de la chica y el hombre que mata a un monstruo. Pero la historia tiene imágenes muy bonitas.

Nisrine

Me gustaría que Apolo va a buscar a Cupido para pedirle perdón y después le dice que le tire una flecha a Dafne en el corazón para enamorarse de él.

Georgian

Una metamorfosis es transformar una persona en otra cosa. En este caso Dafne se transforma en un árbol. A mi me ha gustado el final porque Dafne le pide a su padre que le transforme en otra cosa y él la transforma en laurel como ella no quería amar a Apolo, cuando se transforma lo quiere un poquito.

Elena

A mi me ha gustado todo, ha sido una historia muy bonita pero triste al final. Me encanta la historia de la metamorfosis.

Cristina

Análisis categórico y análisis interpretativo:

- No conocían el texto aun siendo leyendas universales.
- Sólo Nisrine es capaz de ubicarlas en un tiempo antiguo por el uso de imágenes.
- Resaltan el proceso de la metamorfosis: cambiar de un estado a otro.
- Georgian necesita cambiar la historia para alimentar sus deseos.

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

10º.- SESION – 08/05/08

Tiempo: 50 minutos

Pippi Långstrump, Calzaslargas de Astrid Lindgren

Nisrine, Georgian, Elena y Cristina.



Lectura del primer capítulo.

Notas de campo

Lectura en voz alta del primer capítulo.

Después hablan y discuten sobre el personaje de Pippi que les sorprende a todos:

Se manda sola, se da órdenes

Es un poco loca

Si no tiene a nadie, tiene que irse a un orfanato.

Pippi necesita a alguien para que la cuide.

Lleva ropa fea y tiene dinero para comprarse ropa bonita.

Es simpática, trabajadora (se cocina...). Tiene cosas buenas.

Les gustaría conocerla.

Es triste, no tiene padres.

Después de poner en común sus opiniones sobre Pippi.

Hablan sobre cómo actúan ellos cuando están solos en casa.

Dicen que no siempre saben qué pueden hacer y qué no.

Aunque, Cristina valora de manera positiva el hecho de que

Pippi sabe mandarse.

Análisis descriptivo-inductivo

Escuchan atentos

Centran la discusión en la protagonista.
No conocían la historia.
Están sorprendidos

Loca
Huérfana
Buena
Mandarse: autonomía –
responsabilidad
Necesidad de que recibir
cuidados.
Triste

El libro a su realidad: cómo
actúan sin padres en casa.

Escriben sobre Pippi, sobre qué les ha parecido la historia.

A mi me da un poco de pena escuchar la historia de Pippi porque no tiene padres. También es un poco loca pero tiene muchas cosas buenas como cocinar y cuidar de su caballo y de su mono.

Ha viajado mucho. También es una chica que se manda a ella misma a la cama porque es huérfana.

Me gustaría conocerla. Es optimista y buena.

Elena

Me da pena cuando escucho la historia de Pippi. Creo que está muy mal que no tienes a nadie en el mundo, esta sola.

Me atrae de Pippi su modo de ser, es muy optimista y sabe mandarse sola.

Cristina

Me gusta pero no me gusta.

Me gusta porque es una persona buena con los chicos que aparecen en el cuento y porque viaja mucho.

No me gusta porque es un poco loca: se manda sola y algunas veces se da una paliza.

Creo que es un poco loca porque no tiene padres.

Georgian

Pippi es una chica que hace todas las cosas de casa, la comida y trabaja. No tiene un momento para jugar y ver películas y además viaja mucho. Y por eso me gusta, es verdad que es una chica loca pero tiene muchas cosas buenas, es trabajadora y simpática.

Nisrine

Análisis categórico y análisis interpretativo:

- Les impacta la **orfandad** de la protagonista. Les da pena. Carencia de padres.
- Todos subrayan el hecho de que **se mande a sí misma**, esto les sorprende mucho. Tal vez podríamos decir que ninguno se siente capaz de tomar decisiones, falta de autonomía, vínculo fuerte con los padres y con lo que ellos dicen. Otorgan autoridad a la familia para tomar sus decisiones. Necesitan a los padres para que les digan cuando hay que ir a dormir, necesitan que les sigan dando órdenes...
- Pero hay “algo” que a todos les atrae de Pippi. Cristina explica perfectamente que le atrae **su modo de ser**. Otros dicen que está loca pero es simpática y optimista. Elena se anima a expresar que le gustaría conocerla.
- Todos resaltan los viajes que hay hecho Pippi.
- Valoran de manera positiva cualidades como el cuidado por los animales y su capacidad para hacer tareas domésticas: hacer la comida.

En este primer acercamiento a Pippi podríamos destacar la sorpresa que les ha producido el personaje por su condición de niña huérfana –y las consecuencias derivadas: tener que cocinarse, mandarse a sí misma- y su modo de ser (su locura pelirroja).

Por otra parte, el hecho de que Pippi sea capaz de mandarse a sí misma, les lleva a hablar sobre cómo actúan ellos cuando están en casa sin padres, y reclaman su presencia para poner caos en ellos mismos.

Resulta curioso este dato, ya que son adolescentes!!!!

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

11º.- SESION – 15/05/08

Tiempo: 50 minutos

Pippi Långstrump, Calzaslargas de Astrid Lindgren

Nisrine, Georgian, Elena y Cristina.

Lectura segmentada de Pippi. Selección de los siguientes pasajes:

- Pippi se enfrenta a 5 chicos.
- Pippi y los policías que quieren llevársela al jardín de la infancia.
- Pippi en el colegio
- Pippi es invitada a casa de Tommy y Anika a tomar café. Comportamiento en sociedad.

Notas de campo

Análisis descriptivo-inductivo

Lectura en voz alta de los segmentos seleccionados:

1º.- Pippi se enfrenta a 5 chicos: comentan lo siguiente:

A Elena, Nisrine y Cristina les parece que Pippi tiene una cualidad muy buena y es ayudar a la gente. Dicen que es muy valiente enfrentándose a 5 chicos, y sabe utilizar su fuerza. Georgian no dice nada y se muestra distraído.

Las chicas identifican cualidades positivas de Pippi y cómo sabe utilizarlas, en este caso: la fuerza.

2º.- Pippi y la policía:

Resaltan la capacidad de Pippi para bromear con los adultos utilizando las palabras: se presenta diciéndoles que es una tía...

Las chicas dicen que es muy inteligente Pippi porque sabe cómo hablar con las personas mayores

Este momento le llama la atención a Georgian: Pippi bromea con los policías fingiendo que no es ella. Detectan la ironía: tanto Georgian como las chicas.

Perciben el uso del lenguaje: doble sentido, el juego

Notas de campo

Comentan el momento en el que un policía le dice a Pippi que tiene ir al colegio para aprender, le pone por ejemplo: para saber cuál es la capital de Portugal.

Les gusta la respuesta que da Pippi al policía, utilizando los viajes realizados con su padre.

Dicen, la chicas, que Pippi sabe utilizar su fuerza, los viajes que hizo con sus padres, su manera de hablar –juega con las palabras-

Nisrine repite de manera espontánea que Pippi es muy inteligente.

3º.- Pippi en el colegio:

A Georgian no le gusta cómo actúa Pippi en el colegio, y dice que es “tonta” porque no sabe responder a las preguntas que le hace la profesora: como siete y cinco.

Por el contrario, las chicas se ríen con las contestaciones que Pippi da a la profesora.

Nisrine defiende a Pippi, dice que no es tonta porque **sabe las cosas de la vida**: cocinar, hablar a la gente mayor, cuidar de ella, ayudar a otras personas...

Análisis descriptivo-inductivo

Adivinan cómo Pippi va a responder a esa pregunta.

Anticipan que Pippi conoce la respuesta por sus viajes, por su experiencia de vida.

Interacción con el texto.

Nombran las cualidades positivas de Pippi, y se empieza a generar un sentimiento de empatía por el personaje. Justifican sus puntos débiles, los enmarcan en el pasado de la vida del personaje. Georgian se muestra duro con Pippi, queda claro que no le gusta.

Georgian insiste en su desagrado por Pippi, no le gusta la transgresión, algo le incomoda desde el principio del personaje!!! ¿Será porque es una chica??

Las chicas captan el absurdo de Pippi, el juego dialectal con la profesora. Son cómplices con Pippi, ríen cuando juega con el lenguaje y con las situaciones.

Nisrine llega al fondo del personaje. Expresar la frase “sabe las cosas de la vida”: resume su madurez.

4º.- Pippi es invitada a casa de Tommy y Anika a tomar café.
Comportamiento en sociedad.

Saber comportarse en sociedad.

Antes de empezar a leer. Les pregunto cómo creen que Pippi va a comportarse:

Teoría transaccional: relación lector – texto.

Georgian dice que va a hacer tonterías.

Las chicas - Pippi

Nisrine: va a aprender a comportarse, se va a esforzar pero surgirá algún problema. Elena piensa igual que Nisrine.

Destacan el hecho de que Pippi confiesa a Tommy y Anika, que no sabe comportarse en sociedad, porque éstos pueden ayudarla.

Esta situación genera una conversación entorno a los buenos modales, a saber comportarse.

Dicen que es muy importante saber comportarse en sociedad, tener una buena educación.

La situación del texto les lleva a hablar de ellos.

Hablan de cómo ellos se comportan cuando están en una situación similar. Dicen que les han enseñado sus padres y es muy importante.

Argumentan el comportamiento de Pippi a partir de su experiencia vital. Utilizan datos del texto.

Comentan que Pippi saluda utilizando el lenguaje de los barcos, de soldados, de la armada, porque es el único que conoce.

Georgian insiste en la importancia de tener padres para la educación de una persona.

Explican que por eso no sabe comportarse de acuerdo a unas normas sociales. Georgian insiste en su situación de huérfana y que por ello, necesita a unos padres.

Las chicas valoran las cualidades positivas del personaje.

Las chicas siguen valorando las buenas cualidades de Pippi, y aunque no sabe comportarse, es inteligente y puede aprender. Además explican que sabe otras muchas cosas que son muy valiosas para la vida.

Análisis categórico y análisis interpretativo

Seguimos observando que los chicos y las chicas interaccionan con el texto de manera diferente. En este sentido, a Georgian le desagrada Pippi, no le gusta su comportamiento e insistía en la necesidad de tener unos padres para que la eduquen. ¿Qué le incomoda tanto de Pippi? Sólo se ríe y le gusta, cuando Pippi bromea sobre su identidad con uno de los policías que va a buscarla para llevársela al jardín de infancia. En este caso, repite casi textualmente las palabras de Pippi. Pero rechaza la actuación de Pippi en el colegio y no cree en la fuerza de Pippi para enfrentarse a 5 chicos!!!! Normalmente, Georgian escucha atento y habla mucho después de leer; pero el jueves estuvo todo el tiempo inquieto y nervioso llegando a interrumpir la lectura.

Por el contrario, las tres chicas utilizan la información textual y contextual para construir el significado del texto. Identifican y valoran cualidades positivas de Pippi como: uso de la fuerza para ayudar a otras personas, les gusta el uso que hace del lenguaje para hablar con personas adultas (se ríen con la ironía de Pippi en situaciones como en el colegio), la intención del personaje para comportarse bien en sociedad aunque saben que va a ser un desastre. Describen y argumentan los puntos débiles del personaje a partir de la experiencia vital del mismo, por ejemplo explican que Pippi saluda utilizando el lenguaje de la armada porque es el único que conoce. Expresan que es una chica inteligente y Nisrine dice que aunque no sabe sumar, sabe las cosas de la vida y nombra las siguientes: cocinar, hablar con la gente, cuidarse, utilizar sus viajes (transferir conocimientos y experiencias) por ejemplo para decirle al policía la capital de Portugal (adivinan que va a utilizar los viajes realizados con su padres para contestarle).

Parece que a las chicas les ha encantado Pippi, pero que para Georgian ha sido un personaje incómodo??

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

12º.- SESION – 22/05/08

Tiempo: 50 minutos

Manolito Gafotas. Elvira Lindo.

Lectura fragmentada del libro.

Elena, Cristina y Georgian

Notas de campo

Lectura en voz alta del primer capítulo: descripción de Manolito: tema: los mote. Y después, capítulo: "el capitán Merluza".

Hablan de las gafas de Manolito, comentan el mote: Gafotas. No les gusta como llama al hermano, dice Georgian: El Imbécil. Georgian dice que algunas veces se pelea con su hermano pero no se pegan, es de palabra.

Sobre la casa de Manolito: duerme con su abuelo, parece que tiene poco dinero.

Georgian dice que no sabe por qué pero que le gusta Manolito, es más bonito que Pippi. Le parece Manolito un poco más inteligente que Pippi porque no se "manda solo". Elena le responde que se manda sola porque no tiene padres.

A todos les parece un poco raro. Georgian dice que de momento lo único que no le gusta es que llama a su hermano El Imbécil.

Análisis descriptivo-inductivo

Lectura segmentada del libro.

Comentan el trato de Manolito hacia su hermano. No les gusta. Georgian habla de su relación con su hermano. Interacción con el texto, del texto a su vida real.

Hacen inferencias sobre la casa de Manolito. Dicen que parece que no tiene mucho dinero. Hablan de las casas en Rumanía.

A Georgian le gusta Manolito, lo expresa abiertamente, comenta y compara con Pippi.

Lo único que no les gusta es la manera que tiene de hablar de su hermano.

Notas de campo

No les gustan los motes.

Relación de Manolito con su abuelo: se lleva muy bien, pero para Elena Manolito ayuda a su abuelo por dinero; Georgian contesta que no, que es su abuelo.

Manolito le cuenta la pelea que ha tenido con Yihad a su abuelo. Les parece muy bien que el abuelo vaya a hacer de mediador.

Análisis descriptivo-inductivo

Activan conocimientos previos sobre los motes. No les gustan.

Opiniones diferentes en cuanto a la relación de Manolito con su abuelo.

Análisis categórico y análisis interpretativo:

- Las reacciones frente al texto cuando gusta o no: Georgian está atento y expresa el gusto por el personaje.
- Activan conocimientos previos: motes. No les gustan y no les parece bien que el personaje los utilice.
- Hablan de las relaciones entre los hermanos.
- Comentan la situación económica a través de la descripción que hace el personaje de su casa.
- Manolito Gafotas (temporalidad – abuso de referentes culturales que quedan descontextualizados): Pequeño Nicolás (atemporal)

GRUPO DE LECTURA - NOTAS – OBSERVACION

13º.- SESION – 05/06/08

Tiempo: 50 minutos

Grabación de la entrevista.

Anexo: Producciones escritas de los alumnos en la sección: “Leemos y pensamos, nada menos”, del blog “Batiscafo” del aula de español del IES Ramón y Cajal durante el curso 2007/2008. Alojado en: http://195.55.130.130/arablogs/blog.php?id_blog=664 cerrado al finalizar el curso escolar (junio, 2008)



De lo que aconteció a un mancebo que se casó con una mujer muy brava y muy fuerte

Categoría: Leemos y pensamos el día 2008-03-03 18:53:06

Este hombre no me gusto, el muy tonto, mal, mata los animales. Mi final: su mujer se fue a otro sitio.

Xian

A mi no me gusta este cuento porque hay mucha violencia y para que el cuento este bien quiero al hombre muerto.

Oussama

A mi me ha gustado el cuento, aunque me gustaria mas si el hombre al final muere.

Cristina

A mi me ha gustado el cuento pero no me ha gustado porque el no muere y no me ha gustado cuando el ha matado el perro, el gato y el caballo.

Georgian

A mi me ha gustado el cuento, pero creo que seria mejor que el hombre fuera solo a coger agua para las manos y no mandara a todos que le trajeran y luego los matara. Creo que su mujer le lleva agua porque tiene miedo de que la mate.

Elena

A mi no me ha gustado el cuento porque tiene mucha violencia domestica y violencia con los animales. Pero la persona que leyó el cuento se expresó muy bien.

Pérola

Para mi no me gusto nada porque hay mucho de violencia y hay maltrato

Nisrine

Luis García Montero

Categoría: Leemos y pensamos el día 2008-03-14 10:54:33

AUNQUE TU NO LO SEPAS

*Como la luz de un sueño,
que no raya en el mundo pero existe,
así he vivido yo
iluminado
esa parte de ti que no conoces,
la vida que has llevado junto a mis pensamientos...*

*Y aunque tú no lo sepas, yo te he visto
cruzar la puerta sin decir que no,
pedirme un cenicero, curiosear los libros,
responder al deseo de mis labios
con tus labios de whisky,
seguir mis pasos hasta el dormitorio.*

*También hemos hablado
en la cama, sin prisa, muchas tardes
esta cama de amor que no conoces,
la misma que se queda
fría cuanto te marchas.*

*Aunque tú no lo sepas te inventaba conmigo,
hicimos mil proyectos, paseamos
por todas las ciudades que te gustan,
recordamos canciones, elegimos renunciás,
aprendiendo los dos a convivir
entre la realidad y el pensamiento.*

*Espiada a la sombra de tu horario
o en la noche de un bar por mi sorpresa.
Así he vivido yo,
como la luz del sueño
que no recuerdas cuando te despiertas.*

Los poemas , me gustaba más " Aunque tú no lo sepas ". Porque me gustan cosas que dice , "como la luz de un sueño , que no raya en el mundo pero existe" ; esta mujer cruza la puerta , curioseaba los libros , desea a su hombre.
Hicieron mil proyectos , pasean, recuerdan canciones.
Sueña mucho, también me gusta sueño .

Publicado por: wenxian Dai |

A mí me han gustado las dos poesías, pero más me ha gustado la "Aunque tú no lo sepas".

Me gusta más esta que la otra porque en ella se habla sobre un hombre que soñaba con una mujer.

Este hombre ve en su sueño como cruzaba la puerta la mujer, curioseaba los libros, hablando con el en la cama, hacían mil proyectos, paseaban las ciudades y aprendían a convivir entre la realidad y el pensamiento.

Me encanta esta poesía porque nos dice de este hombre como sueña con una persona que no conoce o probablemente con su novia.

Aunque también la otra poesía es bonita, pero en esa habla sobre las mujeres normales que buscan sus horarios para ir al trabajo, comparándolas con otras mujeres de unas fotografías, que tienen un trabajo más cómodo.

Publicado por: Elena

Para mi me gusta el poema "Aunque tú no lo sepas" porque tiene las palabras faciles de entender.

Este poema trata sobre un joven que esta enamorado de una chica y le expresa con sus palabras lo mucho que la quiere y desea estar con ella.

Y cuando dormia la soñaba en sus sueños.

Tambien trata sobre una luz que vio en su sueño, tambien le cuenta que cruzo una puerta sin decir que no y que el chico la vio, que en sus sueños la invitaba con el y hicieron miles de proyectos, paseaban en la ciudad que les gustaba, cantaban canciones.

Publicado por: Nisrine

COMENTARIO SOBRE LA MANO NEGRA

Categoría: Leemos y pensamos **el día 2008-03-23 14:14:06**

Este cuento es muy bonito y me da miedo. La hija mayor del hombre es muy lista, empieza por quitarse el anillo y dejarlo sobre una mesa. La hija mayor vio un pozo donde habia personas muertas. Dos personas son sus hermanas. Pero el gigante estaba cada vez mas contento y cariñoso. El gigante dijo que estaba aquí encantado, dijo "me iba a desencantar y mañana hubieramos podido salir de aquí felices". Pero el gigante dijo que estaba obligado a matarla.

Al final todos muy felices, menos la hija menor del leñador, que en toda su vida pudo olvidarse.

Publicado por: Escribiente

Para mi no me gusta este cuento porque muchas personas mueren. Trata de un hombre pobre que no tiene nada de comer y tiene tres hijas, quiero cambiar al ultimo, la hija mayor del hombre ser la mujer del gigante, el marido dice que no entrara la cuarta, porque al entrar vas a morir. La hija hace un plano por quita el anillo que vas a morir, piensa... piensa. Cuando sale su marido, entra y lo mete el anillo en una caja y lo guarda en el pozo y se lo ha cerrado. Cuando se ha venido su marido se lo contó que haces en el anillo y no dice nada su marido.

Después de tantos años y días han tenido hijos y ellos han sido padres, y eran la familia más feliz del mundo.

Publicado por: Nisrine

Es un cuento bonito pero a mi no me ha gustado cuando el gigante mataba a esas dos chicas hermanas de la tercera chica, que resistió mas que todas.

El personaje que mas me ha gustado de todo el cuento ha sido la tercera chica, porque era mas inteligente que sus hermanas.

Ella cuando entro para visitar el cuarto misterioso, se quito el anillo y lo dejo sobre una mesa. Despues abrio el cuarto y vio seres humanos muertos, entre los cuales vio a sus hermanas. Cuando vino el gigante ella sabia que si estaba nerviosa el gigante la mataba, pero ella era muy inteligente y estaba muy tranquila y el gigante no sospecho nada.

Otra cosa que me ha gustado ha sido cuando el gigante devuelve la vida a todas las personas.

Publicado por: georgian anghel

"El zapatero y el sastre"

Categoría: Leemos y pensamos el día 2008-03-29 10:43:43

El cuento me ha parecido bueno. Me ha gustado mucho en el, el fragmento en el que pone que los ladrones iban a la iglesia donde era el zapatero "muerto" y cuando uno de ellos quiere ir más cerca del zapatero para meterle el cuchillo. El zapatero dice: "¡Salgan todos los difuntos!". Y después los ladrones salen corriendo, y se olvidan del dinero, así el zapatero se hace rico. El sastre cuando ve el dinero le dice al zapatero que le de su real.

Elena

El cuento del sastre y el zapatero, me ha gustado cuando el sastre ha contestado: "¡Aquí estamos todos juntos!". El cuento me recuerda el dinero, los pobres y los ricos.

Georgian

MENÚ
Inicio
Portal Arablogs
Zona Administración

MODERADOR:
MARÍA JESÚS DE MIGUEL
I.E.S. RAMÓN Y CAJAL
ZARAGOZA
(ZARAGOZA)

CATEGORÍAS
Vida submarina (54)
Proyecto Peludo (12)
Navegación en superficie:1º
A (5)
Babel revisitada (11)
Mi país, mi música, mis cosas (7)
Balbuceos y burbujas (6)
Desde mis nueve años (5)
8 de marzo de 2008 (16)
Leemos y pensamos, nada
menos (20)
Corcho sumergido (3)
Entonces no teníamos
blog... (10)

Comentario sobre El zapatero y el sastre

Categoría: Leemos y pensamos, nada menos el día 2008-03-29 15:04:29

El cuento me ha parecido bueno. Me ha gustado mucho en el, el fragmento en el que pone que los ladrones iban a la iglesia donde estaba el zapatero "muerto" y cuando uno de ellos quiere ir más cerca del zapatero para meterle el cuchillo. El sastre dice: "¡Aquí estamos todos juntos!". Y después los ladrones salen corriendo, y se olvidan del dinero, así el zapatero se hace rico. El sastre cuando ve el dinero le dice al zapatero que le de su real.

Elena

El cuento del sastre y el zapatero me ha gustado cuando el sastre ha contestado: "¡Aquí estamos todos juntos!". El cuento me recuerda el dinero, los pobres y los ricos.

Georgian

Publicado por: Escribiente | **Comentarios (0)**

Agregar a marcadores:

Comentario sobre

Categoría: Leemos y pensamos, nada menos el día 2008-03-26 14:20:41

"Bestiario de greguerías", David Vela y Ramón Gómez de la Serna

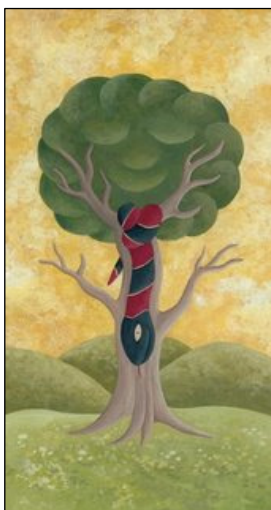
Del libro *Bestiario de greguerías* me han gustado los dibujos pero también las greguerías. El más que me ha gustado es la de las vacas porque dice en la greguería que ellas aprenden geografía mirándose unas a otras las manchas blancas y negras que tienen. También me ha gustado otra con un loro de una vieja que dice que es su chulo.

Elena

A mi me han gustado mucho los dibujos pero también me han gustado algunas greguerías. La que más suena así: "Las serpientes son las corbatas de los árboles"; "El loro es el chulo de la vieja".

Georgian

Las vacas aprenden geografía mirándose unas a otras sus manchas blancas y negras



Las serpientes son las corbatas de los árboles

Sobre El traje nuevo del Emperador

**Categoría: Leemos y pensamos, nada menos el día 2008-04-12
10:21:16**

Lo que más me ha gustado de todo el cuento es cuando una chica dice la verdad y grita enfrente de todo el pueblo: "El Emperador no lleva nada, no tiene ropas esta desnudo". Después todo el pueblo dice sí que es verdad no tiene ropas, esta desnudo.

Georgian

Para mi me gusta este cuento porque lo entiendo y creo que es un cuento muy bueno, pero no me gusta el Emperador de este cuento porque es muy estúpido y tonto.

Invento un personaje y el cuento es así:

La mujer del Emperador dice: "Tú eres tonto no sabes nada de telas, esto es invisible no puedes ver".

El Emperador dice: "Sí, si puedo ver yo tengo unos ojos mejor que tú y yo soy muy inteligente y callate, no quiero oír otra cosa".

El Emperador piensa...y piensa, "es que una cosa invisible puedo ver, sí puedo, no, no puedo".

Nisrine

Este cuento ha sido muy bueno. Por esto quiero inventar otro personaje.

Yo quería que apareciera su hija en el cuento para hacerle creer a su padre que no lleva ningún traje.

Es que en este cuento el Emperador ha sido muy tonto porque los Emperadores deben ser muy listos, trabajadores, buenos y que tienen un buen cerebro. Pero en este cuento, este Emperador no cumple estas cualidades por lo que se ha creído cuando el niño le ha dicho que esta desnudo. Porque si lo creía, los truhanes lo hacían tonto porque le han mentido y el traje lo ve invisible pero los demás lo ven con colores y dibujos muy buenos.

Elena

Si queréis leer el cuento, la dirección de internet es:

ciudadseva.com/textos/cuentos/euro/andersen/trajenue.htm

Sobre El traje nuevo del Emperador

Categoría: Leemos y pensamos, nada menos el día 2008-04-12 10:21:16

Lo que más me ha gustado de todo el cuento es cuando una chica dice la verdad y grita enfrente de todo el pueblo: "El Emperador no lleva nada, no tiene ropas esta desnudo". Después todo el pueblo dice sí que es verdad no tiene ropas, esta desnudo.

Georgian

Para mi me gusta este cuento porque lo entiendo y creo que es un cuento muy bueno, pero no me gusta el Emperador de este cuento porque es muy estúpido y tonto.

Invento un personaje y el cuento es así:

La mujer del Emperador dice: "Tú eres tonto no sabes nada de telas, esto es invisible no puedes ver".

El Emperador dice: "Sí, si puedo ver yo tengo unos ojos mejor que tú y yo soy muy inteligente y callate, no quiero oír otra cosa".

El Emperador piensa...y piensa, "es que una cosa invisible puedo ver, sí puedo, no, no puedo".

Nisrine

Este cuento ha sido muy bueno. Por esto quiero inventar otro personaje.

Yo quería que apareciera su hija en el cuento para hacerle creer a su padre que no lleva ningún traje.

Es que en este cuento el Emperador ha sido muy tonto porque los Emperadores deben ser muy listos, trabajadores, buenos y que tienen un buen cerebro. Pero en este cuento, este Emperador no cumple estas cualidades por lo que se ha creído cuando el niño le ha dicho que esta desnudo. Porque si lo creía, los truhanes lo hacían tonto porque le han mentido y el traje lo ve invisible pero los demás lo ven con colores y dibujos muy buenos.

Elena

Loba, de Xavier P. Docampo Categoría: Leemos y pensamos, nada menos el día 2008-04-19 12:02:59

A mí me ha gustado el cuento que hemos leído el jueves y por eso quiero decir que es un poco triste.

Este cuento que se llama "Loba" habla sobre un joven que se llama Silvestre y su abuelo le mandó a un colegio en la ciudad. El abuelo le daba dinero para comer y estudiar.

A Silvestre no le gustaba nada estudiar, sólo le gustaba ligar con muchas chicas. Por esto un día dejó embarazada a una chica, a Isaura. Ella le dice que está embarazada y él le dice que van a la ciudad para casarse. Al día siguiente, Silvestre va con la chica a la ciudad pero no para casarse con ella sino para abortar.

Pasa un tiempo y Silvestre se casa con otra chica. El día de la boda de Silvestre, Isaura se ahorca en un árbol y se muere.

Silvestre tiene un hijo con su mujer. En el pueblo en que vivían había muchos lobos y por esto Silvestre con los demás vecinos salían a matar a los lobos.

Un día, cuando están matando a los lobos, aparece una loba tan mala que nadie la podía matar. De repente, como la loba sabía que Silvestre estaba aquí, se va a casa de él, se mete dentro por debajo de la puerta, coge al niño de Silvestre y se va corriendo a una casa ruínosa.

La mujer de Silvestre empieza a gritar y después se va a buscar a la loba que le ha robado al hijo.

Silvestre incendia la casa donde estaba la loba, todavía sin saber que su hijo estaba allí también. Cuando le dice su mujer, él se mete dentro de la casa, en fuego y después se oyen unos gritos. Todos mueren, la loba, el hijo y Silvestre. Su mujer se queda viuda y muere cuando es vieja.

La loba de verdad no era una loba, sino que era Isaura, que decía que si no se van a casar le va a hacer mucho daño.

Y esto fue el cuento tan bonito pero un poquito triste.

Elena

Las metamorfosis de Ovidio: fábula de Píramo y Tisbe

**Categoría: Leemos y pensamos, nada menos el día 2008-04-19
12:18:34**

Estos dos, Píramo y Tisbe son unos chicos de 8 años que se quieren pero sus padres no se hablan y por esto no los dejan quererse.

Cuando eran adolescentes, ellos se encuentran juntos en un árbol para declararse, verse, tocarse el amor. Sus padres no los quieren ver juntos.

Tisbe llega primera al árbol y espera a Píramo. Pero Píramo llega tarde porque su padre se acuesta tarde.

Mientras esperaba Tisbe a Píramo viene una leona con sangre en la boca y Tisbe se va hacia atrás para que no la coma, se le cae el pañuelo y se mete a una cueva. Después de un rato llega Píramo y ve el pañuelo lleno de sangre y cree que la leona ha comido a Tisbe. Píramo se mete la espada por el costado. Después de un rato aparece Tisbe y cuando ve a Píramo ella también se mete la espada en el pecho para morirse juntos.

El Dios les dice a sus padres que si no los han dejado amarse cuando vivían, ahora se aman muertos.

Elena

A mí no me ha gustado nada porque no me gusta morir de amor. Me gusta salir con chicas aunque mis padres no me dejen.

Georgian

Nos ha gustado mucho el cuento porque ella muere por amor.

Cristina y Elena

Sobre Apolo y Dafne

No me gusta este cuento porque es triste y es de tiempo antiguo como el dios Cupido, la metamorfosis de la chica y el hombre que mata a un monstruo. Pero la historia tiene imágenes muy bonitas.

Nisrine

Me gustaría que Apolo va a buscar a Cupido para pedirle perdón y después le dice que le tire una flecha a Dafne en el corazón para enamorarse de él.

Georgian

Una metamorfosis es transformar una persona en otra cosa. En este caso Dafne se transforma en un árbol. A mi me ha gustado el final porque Dafne le pide a su padre que le transforme en otra cosa y él la transforma en laurel como ella no quería amar a Apolo, cuando se transforma lo quiere un poquito.

Elena

A mi me ha gustado todo, ha sido una historia muy bonita pero triste al final. Me encanta la historia de la metamorfosis.

Cristina

Sobre Pippi Calzaslargas

A mi me da un poco de pena escuchar la historia de Pippi porque no tiene padres. También es un poco loca pero tiene muchas cosas buenas como cocinar y cuidar de su caballo y de su mono.

Ha viajado mucho. También es una chica que se manda a ella misma a la cama porque es huérfana.

Me gustaría conocerla. Es optimista y buena.

Elena

Me da pena cuando escucho la historia de Pippi. Creo que está muy mal que no tienes a nadie en el mundo, esta sola.

Me atrae de Pippi su modo de ser, es muy optimista y sabe mandarse sola.

Cristina

Me gusta pero no me gusta.

Me gusta porque es una persona buena con los chicos que aparecen en el cuento y porque viaja mucho.

No me gusta porque es un poco loca: se manda sola y algunas veces se da una paliza.

Creo que es un poco loca porque no tiene padres.

Georgian

Pippi es una chica que hace todas las cosas de casa, la comida y trabaja. No tiene un momento para jugar y ver películas y además viaja mucho. Y por eso me gusta, es verdad que es una chica loca pero tiene muchas cosas buenas, es trabajadora y simpática.

Nisrine

Más sobre Pippi

Pippi es una chica loca y vive sola en su casa. Sabe muchas cosas de la vida porque ella no tiene a nadie, solo dos amigos.

Utiliza su fuerza para ayudar a la gente como a un chico y esto es una cosa buena.

Es una chica inteligente porque por ejemplo sabe hablar a los dos policias y a la profesora.

Pero ella no sabe nada de educación, como comportarse con la gente en casa de sus amigos y come de una manera terrible.

Yo estoy segura que Pippi es una persona muy buena y tiene que aprender la educación.

Nisrine

Pippi es una chica que no es muy inteligente pero sabe muchas cosas sobre la vida.

Vive sola porque sus padres se han muerto y ella tiene un mono y un caballo a los que cuida con todo su cariño.

Ella tiene mucha fuerza y mucha valentia por lo que ayudó a un chico que le estaban peleando con otros cinco.

La policia fue a buscar a Pippi a su casa porque se enteraron que ella vivia sola en su casa. Le dijeron que se la tenian que llevar a un orfanato. Pero ella no queria separarse de su mono y su caballo.

Pippi cuando va a casa de Anica y su hermano no sabe como tiene que comportarse, como comer y por esto ella intenta hacer todo lo posible para ser mejor.

Un día Pippi va al colegio y la profesora esta muy contenta de conocerla. Despues la profesora le hace unas preguntas para ver a que nivel va Pippi pero ella no sabe nada.

Elena

Comentarios de otros alumnos sobre Apolo y Dafne

Más sobre Apolo y Dafne

Categoría: Leemos y pensamos, nada menos **el día 2008-06-04 18:30:59**

Hola, somos unas alumnas de 1º de ESO del Instituto Gaudí de Reus y también hemos leído la historia de Apolo y Dafne. Nos ha parecido una forma muy original - y terrible- de dar calabazas. Menos mal que el padre de Dafne la transforma en laurel (que es lo que quiere decir Dafne, en griego, según la señorita) y así puede escapar del pesado de Apolo que no la deja en paz.

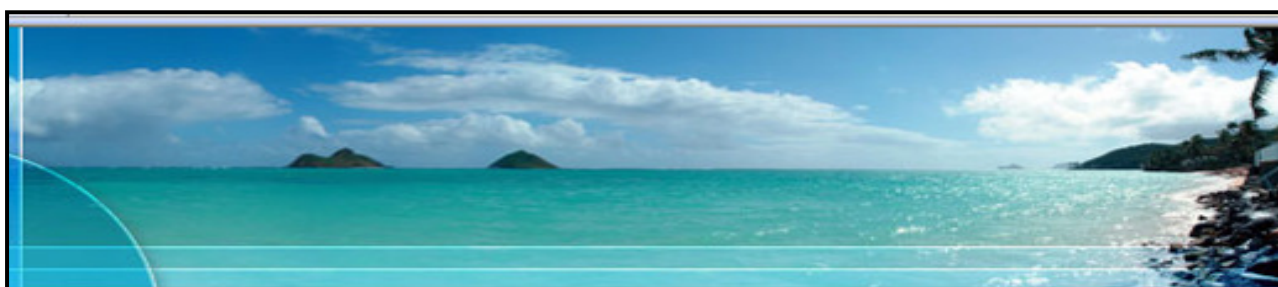
En realidad, Apolo es víctima de la ira de Venus por sentirse rechazada y esta hace que Cupido lance una flecha con la punta de oro - que enciende la pasión- al dios y otra con punta de hierro -que alimenta el odio- a Dafne. Así nunca llegarán a entenderse. Parece que en eso de las libertades andaban muy mal los dioses clásicos pues con frecuencia eran víctimas del destino. Y a nuestro entender, Cupido debe estar todavía jugueteando con las flechas de oro y las de hierro porque nuestras vidas están llenas de amores imposibles y de moscardones que no te los quitas de encima. Así que entendemos muy bien la fábula.

También hemos visto una escultura de Bernini que capta ese momento de la transformación con la chica llena de hojas y cortezas. Os enviamos la imagen para que la contempléis y os fijéis en la cara de tonto que se le ha quedado a Apolo.

La profe nos ha leído, además, un soneto de un poeta del siglo XVI llamado Garcilaso de la Vega que también resume esta transformación. Por lo visto a los antiguos les impresionó mucho la historia. A nosotras nos parece que tiene un final injusto porque debería ser él el convertido en árbol ya que la venganza de Venus estaba dirigida a Apolo. Pero dice la profe que así él sufre por no conseguir el amor de Dafne igual que Venus sufrió por su desplante. Pero seguro que el dios pronto se olvidó de ella y se buscó a otra. Lo que decimos, que nos sigue pareciendo injusto.

¡Ah! Y enhorabuena por el blog. Nos ha gustado mucho.

Teresa y alumn@s



El batiscafo

*Blog del aula de español del IES Ramón y Cajal,
curso 07/08*

[0] 1 2 3 > >>

Más sobre Apolo y Dafne

Categoría: Leemos y pensamos, nada menos el día 2008-06-04 18:30:59

Hola, somos unas alumnas de 1º de ESO del Instituto Gaudí de Reus y también hemos leído la historia de Apolo y Dafne. Nos ha parecido una forma muy original - y terrible- de dar calabazas. Menos mal que el padre de Dafne la transforma en laurel (que es lo que quiere decir Dafne, en griego, según la señorita) y así puede escapar del pesado de Apolo que no la deja en paz.

En realidad, Apolo es víctima de la ira de Venus por sentirse rechazada y esta hace que Cupido lance una flecha con la punta de oro - que enciende la pasión- al dios y otra con punta de hierro -que alimenta el odio- a Dafne. Así nunca llegarán a entenderse. Parece que en eso de las libertades andaban muy mal los dioses clásicos pues con frecuencia eran víctimas del destino. Y a nuestro entender, Cupido debe estar todavía jugueteando con las flechas de oro y las de hierro porque

Anexo : Muestras de observaciones tomadas en la biblioteca

GRUPO DE LECTURA – BIBLIOTECA DE ZUERA

Características del grupo de lectura

NOMBRE	EDAD	NACIONALIDAD	CURSO	NIVEL DEL MRE
Marek	15	Eslovaco	3º ESO	B2
Dana	17	Rumana	3º ESO	B2
Madalina	15	Rumana	2º ESO	A2
Isabela	14	Polaca	2º ESO	A2/B1
Miruna	14	Rumana	2º ESO	A2

Plan de lectura propuesto por la bibliotecaria:

- 1 vez por semana, miércoles de: 15:45 – 16:45
- Previstas 10 sesiones. (27/02/08 – 14/05/08) Febrero – Mayo

- Itinerario propuesto por la bibliotecaria:

1ª Sesión 27/02/08	<p>Lectura de diferentes versiones de <i>Caperucita Roja</i>: desde los Hermanos Grimm a <i>Érase veintiún veces. Caperucitas japonesas</i>.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rodríguez Almodóvar, <i>La verdadera historia de caperucita</i>, (2004) Kalandraka 2. <i>Cuentos completos de Perrault</i>, Anaya. 3. <i>Cuentos completos de los Hermanos Grimm</i>. Anaya. Introducción Martín Garzo 4. <i>Cuentos en verso para niños perversos</i>, Roald Dahl. 5. <i>Cuentos infantiles políticamente correctos</i>, James Finn Garner 6. <i>Érase veintiuna veces Caperucita roja. 21 Caperucitas japonesas</i>.
2ª Sesión 5/03/08	<p><i>Greguerías</i>, Gómez de la Serna <i>Chilindrinas</i>, Tomás Seral y Casa, Ilustraciones de Elisa Arguilé <i>La recta y el punto</i>, Norton Juster</p>
3ª Sesión 12/03/08	<p><i>Cuentos para jugar</i>, Rodari <i>Cuentos por teléfono</i> de Rodari.</p>

4ª Sesión
26/03/08

Comic

1. *Zoom*, Istran Bangai
2. *Un día, un perro*, Vicent Gabrielle
3. *Historia de una manzana roja*, Jan Lööf
4. *Un livre pour toi*,
5. *Persépolis*, Marjane
6. *Mafalda*, selección de varios comics.
7. *Mujeres maltradas*, Maitena

5ª Sesión

02/04/08

Hasta (casi) 100 bichos, Nesquens, D. (2001), Ilustraciones de Elisa Arguilé. Madrid, Anaya, 2001. Colección Leer y pensar.

El libro de las preguntas, Pablo Neruda e Isidro Ferrer

6ª Sesión

09/04/08

Me como una coma, J.A. Millán, E. Urberuaga.
El ratón más famoso, Istransch

7ª Sesión

16/04/08

El peral de la tía Miseria, José María Guelbenzu

8ª Sesión

30/04/08

Un periódico en blanco, Salvador Enríquez

9ª Sesión

Lecturas de textos en las lenguas maternas del grupo.

- Propuesta metodológica: lectura en voz alta de los textos por todo el grupo.

Primeras observaciones que hacemos al itinerario antes de empezar con el grupo:

- Propuesta muy arriesgada.
- El cuento maravilloso es muy serio para comenzar.
- Muy extenso.

Observaciones

1º.- SESION – 27/02/08
Tiempo: 50 minutos
15:45-16:45

Empezamos con el cuento maravilloso: *La Caperucita Roja*

Lectura de diferentes versiones de los clásicos a últimas adaptaciones:

7. Rodríguez Almodóvar, *La verdadera historia de caperucita*, (2004) Kalandraka
8. *Cuentos completos de Perrault*, Anaya. Introducción Martín Garzo
9. *Cuentos completos de los Hermanos Grimm*. Anaya. Introducción Martín Garzo
10. *Cuentos en verso para niños perversos*, Roald Dahl.
11. *Cuentos infantiles políticamente correctos*, James Finn Garner
12. *Érase veintiuna veces Caperucita roja. 21 Caperucitas japonesas*.

Mi papel: observadora – participante

Notas de campo

Análisis Descriptivo-inductivo

La bibliotecaria empieza la sesión de lectura preguntándoles por cuentos que conocen. Nombran a *Caperucita Roja*, *Ricitos de oros*, *Los tres cerditos*...

Observo no intervengo

Les anima a reconstruir la historia de *Caperucita Roja* entre todos. Cada uno cuenta la historia que recuerda y se dan pequeñas variantes (*le llevaba vino, jarabe, leche*).

Reconstrucción oral del cuento.

La bibliotecaria les invita a reflexionar sobre la transmisión de los cuentos populares, la oralidad, las mismas historias en diferentes culturas...

El objetivo de Chus es reflexionar sobre la construcción del imaginario es igual en todas las culturas.

Empieza a leer en voz alta mostrando las ilustraciones de *La verdadera historia de caperucita*, de Rodríguez Almodóvar

Lectura en voz alta del texto escrito

Notas de campo

Análisis Descriptivo-inductivo

Esta primera versión les produce risas, reaccionan en los momentos que la historia no coincide con la que ellos conocen expresando que no es así el cuento. La parte que más les gusta es la situación del lobo disfrazado de abuelita y las preguntas que le hace Caperucita, provocan muchas risas y Marek interviene contestando a las preguntas de Caperucita.

Interacción con el cuento

Al terminar la lectura dicen que hay cosas diferentes a la versión que ellos conocen. Entonces, Chus propone leer y comparar las dos versiones clásicas, los Hermanos Grimm y Perrault, para identificar qué historia coincide con la que a ellos les han contado. En la lectura de estos dos cuentos, algunos de ellos reconocen el cuento que saben y les gusta, de tal modo, que anticipan hechos, situaciones, frases...

La lectura de la moraleja de la versión de Perrault le lleva a decir que a ellos les dicen lo mismo sus padres: "con quién hablas, con quién vas, cuida....".

Chus explica la moraleja y comenta cómo un cuento que les han leído de pequeños en su infancia, ahora lo leen de manera diferente.

Comentan la situación del lobo y Caperucita en la cama, les provoca muchas risas.

4ª.- Texto: *Cuentos en verso para niños perversos*, Roald Dahl. Chus les explica que les va a leer otra versión. Les provocan risas la entonación, la rima de los versos, acaban ellos algunas palabras, la musicalidad, sonoridad... Las chicas dicen que les ha gustado mucho.

Empezamos a contemplar las posibilidades de la poesía

5ª.- *Cuentos infantiles políticamente correctos*, James Finn Garner

Chus lee la versión de Caperucita y los alumnos intervienen expresando desagrado y comentando que no entienden algunos párrafos, que son muy extensos.

Falta de conocimientos previos para comprender el texto. Un texto muy difícil para ellos; antes es necesario construir su intertexto lector.

Minura, interviene poco en los comentarios sobre el cuento, pero le gusta hojear los libros. Mientras mira los *Cuentos completos de los Hermanos Grimm* y se emociona cuando identifica el cuento del pescador, empieza a reconstruir oralmente el cuento y expresa que le gustaba mucho de pequeña. Después lee algunos párrafos en voz alta, en uno de ellos aparece la palabra “rodaballo” y explica al grupo que es un pez.

Se activa el intertexto de la alumna. Identifica en la L2 cuentos que ha leído y le producen emoción. De tal manera, que le llevan a leer.

No hay tiempo para leer: *Érase veintiuna veces Caperucita roja. 21 Caperucitas japonesas*. Pero Miruna hojear el libro y sorprendida y alegre dice en voz alta que la abuela se salva en ese libro. Se muestra muy contenta y muestra el texto y la ilustración al grupo.

Gusto por tocar, mirar libros, descubrir...

Lectura en voz alta por todo el grupo de:

Greguerías, de Gómez de la Serna.

*Chilindrin*as, Tomás Seral y Casas, ilustraciones de Elisa Arguilé.

La Recta y el Punto, Norton Juster.

Notas de campo

Análisis Descriptivo-inductivo

Esta tarde sólo tenemos a 3 adolescentes.

Empezamos, leen ellas, las *Greguerías*, previamente seleccionadas por Chus. Les producen risas. Chus interviene preguntándoles qué han entendido y les ayuda a encontrar el significado del mensaje y la ironía.

Las greguerías les provocan risas cuando las relacionan con sus conocimientos previos.

Las greguerías que más les gustan, son aquellas que pueden relacionar con sus conocimientos previos del mundo.

Después leemos las *Chilindrin*as, Chus le explica qué son. Sucede lo mismo, pero en este caso se detienen más en los dibujos de Elisa.

El poder de la imagen.

Chus lee en voz alta *La Recta y el Punto*. Repiten después de Chus algunas palabras: *misteriosa*.....: que describen la conversión de la Recta para seducir al Punto.

Interaccionan con el texto.

Palabra “curva” les provoca risas: en polaco y rumano se pronuncia igual pero con un significado diferente (puta)

Transferencia L1 – L2

Al final, Madalina dice que la historia es como es la vida diaria. Identifican las cosas que hace una chica para seducir a un chico.

Se emocionan con las palabras.
Identifican el cuento con la vida real.

Expresan gusto por la lectura en voz alta, les ayuda a comprender mejor el texto.

Gusto por la lectura en voz alta: la interpretación, el ritmo, sonido...

Segundo análisis: Es un grupo con posibilidades pero si les dejamos que se expresen, se emocionen con las palabras, que se construyan con ellas...!!!

3º.- SESION – 12/03/08

Tiempo: 50 minutos

Lecturas: **Cuentos de Rodari**

Cuentos para jugar, Rodari

Cuentos por teléfono de Rodari.

Asisten : Isabella, Marek y Madalina.

Participa en la sesión Samuel Alonso y al final cuenta un cuento (*El chico que soñaba con naranjas*)

Notas de campo

Análisis Descriptivo-inductivo

Lectura conjunta de “Cuando en Milán llovieron sombreros”:

Chus les anima a inventar el final. Samuel les pregunta para qué pueden servir los sombreros: cada uno vamos dando un uso diferente.

Jugar con las palabras a partir de un motivo del texto

Isabella es la que más se sorprende con el cuento y pregunta si es verdad la historia.

No encuentra en el texto pautas para conocer si es un hecho real; le fascina la historia

Marek tiene dificultad para inventar un final dice que no tiene imaginación.

Isabella intenta e inventa un final. Madalina no se anima.

Chus reparte los posibles finales que da Rodari. Los leemos y cada uno decide el final que más le gusta.

Diferentes maneras de interaccionar con el texto: género masculino – femenino.

Marek elige el final más verosímil, mientras que Isabella y Madalina optan por un final mágico.

El segundo cuento que leemos también conjuntamente es “La Haca en fuga”. Después de la lectura, Chus repite

Les sorprender jugar con las

palabras del texto que tienen “h” y les explica lo que les sucede –de acuerdo con el cuento- cuando la “h” la pierden

Samuel propone jugar con las palabras e igual que Rodari ha hecho en el cuento. Samuel imagina una palabra y explica qué le pasa cuando pierde la “h”. Anima a Marek pero no le sigue, expresa que no se le ocurre una palabra.

Chus interviene dando ejemplos.

Dificultad con la propuesta

Isabella y Madalina se ríen e intentan participar buscando palabras pero tienen dificultad.

El tercer cuento, “El camino que no iba a ninguna parte”, de *Cuentos por teléfono*, lo leo en voz alta y el grupo escucha. Después les pregunto qué les ha parecido el cuento. Marek dice que es el que más le ha gustado porque “todos los caminos llevan a Roma”; Isabella y Madalina expresan que también les ha gustado mucho la historia.

Es el cuento que más les ha gustado, han relacionado sus conocimientos previos con el texto, han interaccionado de manera más fácil, han construido significados

Acabamos escuchando un cuento de Samuel.

Les gusta escuchar en voz alta, el sonido de las palabras, la interpretación...

Lectura de los siguientes textos:

1. *Zoom*, Istran Bangai
2. *Un día, un perro*, Vicent Gabrielle
3. *Historia de una manzana roja*, Jan Lööf
4. *Un livre pour toi*,
5. *Persépolis*, Marjane
6. *Mafalda*, selección de varios comics.
7. *Mujeres maltradas*, Maitena

Notas de campo

Análisis Descriptivo-inductivo

De la imagen al texto.

Reconstrucción de la historia a partir de las ilustraciones que contienen los textos.

Participan pero muestran dificultad

Lectura del comic de Mafalda.

Leen en voz alta el comic pero tienen dificultad para entenderlo.

Lectura de: *Mujeres maltradas*, Maitena.

Les ha gustado mucho el texto de Maitena y una de las adolescente se ha llevado el texto a casa.

Itinerario textual en el escenario de la biblioteca

En la investigación realizada en el contexto de la biblioteca, la metodología y las lecturas fueron propuestas a partir del bagaje y la experiencia de la bibliotecaria, quien estableció el siguiente itinerario en sesiones de una hora (miércoles de 15:45 – 16:45):

1ª Sesión 27/02/08	<p>Lectura de diferentes versiones de <i>Caperucita Roja</i>, desde los Hermanos Grimm a <i>Érase veintiún veces. Caperucitas japonesas</i>.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Rodríguez Almodóvar, <i>La verdadera historia de caperucita</i>, (2004) Kalandraka.2. <i>Cuentos completos de Perrault</i>, Anaya.3. <i>Cuentos completos de los Hermanos Grimm</i>. Anaya.4. <i>Cuentos en verso para niños perversos</i>, Roald Dahl.5. <i>Cuentos infantiles políticamente correctos</i>, James Finn Garner6. <i>Érase veintiuna veces Caperucita roja. 21 Caperucitas japonesas</i>.
2ª Sesión 5/03/08	<p><i>Greguerías</i>, Gómez de la Serna. <i>Chilindrinas</i>, Tomás Seral y Casa, Ilustraciones de Elisa Arguilé. <i>La recta y el punto</i>, Norton Juster.</p>
3ª Sesión 12/03/08	<p><i>Cuentos para jugar</i>, Rodari. <i>Cuentos por teléfono</i> de Rodari.</p>

4ª Sesión 26/03/08	<p>Sesión sobre el comic</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Zoom</i>, Istran Bangai. 2. <i>Un día, un perro</i>, Vicent Gabrielle. 3. <i>Historia de una manzana roja</i>, Jan Lööf. 4. <i>Un livre pour toi</i>, 5. <i>Persépolis</i>, Marjane. 6. <i>Mafalda</i>, selección de varios comics. 7. <i>Mujeres maltradas</i>, Maitena.
5º Sesión 02/04/08	<p><i>Hasta (casi) 100 bichos</i>, Nesquens, D. (2001), Ilustraciones de Elisa Arguilé. Madrid, Anaya, 2001. Colección Leer y pensar.</p> <p><i>El libro de las preguntas</i>, Pablo Neruda e Isidro Ferrer.</p> <p>Se trabaja la escritura respondiendo a las preguntas de los poemas de Neruda.</p>
6º Sesión 09/04/08	<p><i>Me como una coma</i>, J.A. Millán, E. Urberuaga.</p> <p>El ratón más famoso, Istransch.</p> <p>Se trabaja la escritura: lipogramas y acrósticos.</p>
7ª Sesión 16/04/08	<p><i>El peral de la tía Miseria</i>, José María Guelbenzu.</p>
8ª Sesión 30/04/08	<p><i>Un periódico en blanco</i>, Salvador Enríquez.</p>

NOS CONOCEMOS....

Nombre	
Edad	
Nacionalidad	
Curso ESO	
Nivel EL2	
Tiempo en España	
Titulo de un libro que te guste y explica qué te gustó	
Una película	
¿Qué haces en tu tiempo libre?	
En el futuro, ¿qué te gustaría hacer?, ¿qué planes tienes?	
Algo que te gustaría contarme...	
¿Te gustan los blog? ¿Te gustaría crear un blog?	
¿Tienes cuenta de correo electrónico?	

Grupo de lectura de la biblioteca
Cuestionario abierto en junio 2008

Objetivo:

- Contar, hablar, intercambiar, discutir sobre la experiencia con el grupo de lectura en la biblioteca.
- Total 10 sesiones de 1 hora.
- Lugar: biblioteca
- Grupo: 5 adolescentes y dirige la sesión la bibliotecaria
- Investigadora: observadora participante

Preguntas guía:

- ¿Qué es lo que más te ha gustado de esta experiencia? ¿Qué momentos resaltarías?
- ¿Cuándo, en qué momento, con qué libro, cuento, historia te lo has pasado mejor?
- ¿Qué prefieres: escuchar un cuento en voz alta o leer tú en voz alta?
- ¿Le has contado a alguien esta experiencia? ¿has hablado de ella a tus padres, amigos...?
- Recuerdas algún libro, cuento, historia, frase o palabra que te ha dicho algo en especial, te ha llamado la atención, no sabes muy bien porqué pero has descubierto algo...? ¿Te ha emocionado?
- ¿Te gusta opinar sobre un cuento, expresar tus emociones, hablar sobre un personaje...?
- ¿Qué momentos no te han gustado de estas semanas? ¿qué libros no te han gustado nada?
- ¿Has buscado en la biblioteca alguno de los libros que hemos leído?
- ¿Invitarías a un amigo a participar en un grupo de lectura?
- ¿Crees que te ayudaría la lectura de cuentos, fragmentos de novelas, obras literarias en tu proceso de adaptación y aprendizaje del español?

Vaciado del cuestionario abierto realizado a 5 adolescentes después del trabajo de campo

- ¿Qué es lo que más te ha gustado de esta experiencia –de lo que hemos hecho las tardes de los miércoles? ¿Qué momentos resaltarías, subrayarías, repetirías...?

Ha sido divertido, lo hemos pasado bien, hemos aprendido nuevas palabras en español, estar juntos, cómo Chus y Virginia contaban cuentos, nos hemos acercado un poco a la lectura.

- ¿Cuándo, en qué momento, con qué libro, cuento, historia te lo has pasado mejor?

Todas las chicas citan a Caperucita Roja.

- ¿Qué prefieres: escuchar un cuento en voz alta o leer tú en voz alta?

Todos prefieren escuchar a otra persona leer en voz alta.

- ¿Le has contado a alguien esta experiencia? ¿has hablado de ella a tus padres, amigos...?

Todos afirman que a sus padres y amigos.

- Recuerdas algún libro, cuento, historia, frase o palabra que te ha dicho algo en especial, te ha llamado la atención, no sabes muy bien porqué pero has descubierto algo...? ¿Te ha emocionado?

Caperucita

- ¿Te gusta opinar sobre un cuento, expresar tus emociones, hablar sobre un personaje...?

Sí mucho

- ¿Qué momentos no te han gustado de estas semanas? ¿Qué libros no te han gustado nada?

Todos

- ¿Invitarías a un amigo a participar en un grupo de lectura?

Si

- ¿Crees que te ayudaría la lectura de cuentos, fragmentos de novelas, obras literarias en tu proceso de adaptación y aprendizaje del español?

Sí, aprendes más, es más bonita la lectura que la gramática.

Grupo de lectura: Aula de Español RAMON Y CAJAL

Entrevista semiestructurada. Grabación en audio. Realizada en junio 2008.

Asisten 4 de los alumnos inmigrantes del grupo

¿Qué es lo que más te ha gustado de esta experiencia?

Nisrine: Me gusta que nos juntemos todos en la clase y Virginia nos lee un cuento y nosotros hablamos y discutimos.

Elena: A mí también me ha gustado lo que ha dicho Nisrine, pero también me ha gustado que Virginia lea en voz alta y nosotros decimos lo que queremos de los cuentos.

Cristina: Yo también opino como ellas.

Georgian: A mí también me ha gustado eso que ha dicho Nisrine la primera vez. Y me ha gustado mucho el cuento del Emperador que ha venido sin ropas.

¿Cuándo, en qué momento, con qué libro, cuento, historia te lo has pasado mejor?

Elena: El cuento que más me ha gustado es el cuento del Emperador y Pippi porque era una chica que no tenía padres y sabía todo de la vida, sabía cuidarse, cuidar de sus animales, hacer comida

Nisrine: Yo también de acuerdo como Elena, pero me gusta más la ropa y la Mano Negra.

Georgian: A mí me ha gustado mucho el del Emperador pero el de Pippi no porque estaba un poco loca y por eso.

Cristina: A mí me ha gustado mucho Pippi porque era una chica huérfana, sabía todo de la vida y era un poquito loca.

¿Qué te ha gustado de la lectura en voz alta?

Elena: De la lectura en voz alta me ha gustado que Virginia leía libros en voz alta y como explica las palabras que no entendíamos.

Nisrine: Yo también me ha gustado leer en voz alta por saber como leen las gentes que saben el español muy bien.

¿Le has contado a alguien esta experiencia? ¿A tus padres, amigos...?

Nisrine: Cuento esta experiencia a mis padres y a una amiga.

Elena: Yo también le cuento esta experiencia a mis padres, a mis amigas y a la profesora de apoyo Paz.

Cristina: Yo le he contado la historia a mis padres y a unos amigos

Georgian: yo les he contado esta experiencia a mis amigos.

¿Te gusta hablar después de la lectura, opinar sobre lo que se ha leído, expresar tus emociones,...?

Elena: a mí me ha gustado mucho hablar después de la lectura porque así aprendemos a hablar mejor y nos expresamos lo que sentimos sobre los cuentos.

Georgian: a mí también me ha gustado esto opinar sobre lo que se ha leído.

Nisrine: me gusta hablar después de la lectura porque entendemos y cuando no sabemos una cosa Virginia nos explica.

Cristina: a mí también me gusta hablar después de la lectura y también opinar sobre lo que hemos leído.

¿Invitarías a un amigo a participar en un grupo de lectura?

Elena: yo invitaría a un amigo a participar con nosotros porque así aprende cosas nuevas por ejemplo cómo hay que comportarse en la vida, de tratar a la gente y de aceptar a todos como son.

Georgian: yo invitaría a un amigo pero uno que sabe sobre esto, le gusta leer

¿Crees que esta actividad se tiene que hacer en el aula de español?

Nisrine: sí porque tenemos que aprender español y cómo hablamos con las gentes

españoles

Elena: yo creo que esta actividad tiene que ser en las aulas de español porque así aprendemos cuentos nuevos y aprendemos como es la gente y podemos pedirle a la profesora que nos deje un libro para casa

Georgian: yo creo que esta actividad se tiene que hacer en el aula de español porque así aprendemos más rápido español.

¿Te ha gustado escribir en el blog? ¿Qué es lo que más te ha gustado?

Nisrine: yo me gusta escribir en el blog porque entendemos y gente que no leen el cuento leen en el blog.

Elena: a mí me ha gustado escribir en el blog porque así la gente que nos conoce y sabe que no somos españoles ve como nos expresamos y como decimos las cosas.

Georgian: a mí me ha gustado escribir en el blog porque así comprendemos más, aprendemos más rápido a escribir en español por eso

¿Qué te ha aportado esta experiencia? ¿Ha cambiado algo en ti?

Nisrine: yo me gusta esta experiencia porque aprendemos a hablar y otras cosas muy buenas

Elena: a mí me ha gusta esta experiencia porque es una cosa muy bonita, porque así aprendemos a leer y cómo tratar a la gente.

¿Quieres contar algo más?

Elena: A mí el cuento que más me ha gustado y más miedo me ha dado es la *Loba* porque se trata de un hombre y una mujer que eran enamorados y el día que iban a casarse(*cuenta el argumento con detalles*)

Me ha gustado la historia porque trata del amor y de miedo.

Nisrine: A mí me gusta *La mano negra* porque es un cuento muy bonito, triste, inquieta y me gusta escuchar este tipo de cuentos.

Análisis de las respuestas:

¿Qué es lo que más te ha gustado de esta experiencia?

Escuchar los cuentos que nos ha leído Virginia.

¿Cuándo, en qué momento, con qué libro, cuento, historia te lo has pasado mejor?

La mano negra, Loba, El traje nuevo del Emperador y Pippi.

¿Qué te ha gustado de la lectura en voz alta?

El modo de leer de Virginia que lee muy claro. Saber cómo lee la gente que sabe muy bien español.

¿Le has contado a alguien esta experiencia? ¿a tus padres, amigos...?

A mi familia y amigos.

Recuerdas algún libro, cuento, historia, personaje, frase, palabra... ¿que te ha dicho algo en especial, te haya llamado la atención, hayas descubierto algo, te haya emocionado?

El personaje de Pippi para las chicas. Para el chico fue el personaje del Emperador.

¿Te gusta hablar después de la lectura, opinar sobre lo que se ha leído, expresar tus emociones,...?

Sí, para entender lo que leemos y expresar lo que pensamos.

¿Qué no te ha gustado de esta experiencia?

Me ha gustado todo pero algunos días estábamos cansados.

¿Invitarías a un amigo a participar en un grupo de lectura?

Sí, porque aprendes cosas nuevas como por ejemplo hay que comportarse, tratar a la gente y aceptar a los todos como son.

Sí, porque tenemos que aprender español.

¿Crees que esta actividad se tiene que hacer en el aula de español?

Sí porque podemos pedir libros a la profesora y leerlos.

¿Te ha gustado escribir en el blog? ¿Por qué?

Sí porque podemos contar, expresar.

¿Qué te ha aportado esta experiencia? ¿Ha cambiado algo en ti?

He aprendido muchas cosas: como hablar, como tratar a la gente...

¿Quieres contar algo más?

Si podemos hacer esta actividad el año que viene porque me ha gustado mucho.

Los cuentos que leemos son muy bonitos.

Los cuentos nos hacen felices y contentos.

CUESTIONARIO ANTES DE COMENZAR CON EL ITINERARIO DE CONTRASTE:

Septiembre, 2010

BINTA:

“Soy Binta. Tengo 15 años y nacido el 18/05/95.

Soy de Senegal y llegué en España el 13 de noviembre de 2009.

Estudio en instituto Lucas Mallada curso 3º ESO Aula A.

1º.- Lo que me gustó es leer des cuentos. Contar historias del pasado.

2º.- Lo que no me gusto es no aprobar la 3º.

3º.- Me sorprende mi primera dia de classe con mi profesoraque estabame de leer des cuentos con mucho gusto con sus alumnos.

4º.- Me recuerdo mi primer dia que yo llegue a España y me llama mi familia para decir me que mi abuela esta muerta es lo que yo recuerdo mas”.

MASSAMBA

Me llamo Massamba Seck soy de Senegal tengo 17 años.

Llegue en España el 13 de novebre 2009

Clase 4º de ESO

Grupo A

Instituto Lucas Mallada

En relación del año pasado

1º.- Me gusto leer y después hacer un comentario sobre lo que hemos leído.

2º.- Lo que no me gusto: nada

3º.- Leer las novelas en español

Hablar sobre las novelas o cuentos

Comprender lo que lee

4º.- Me recuerdo cuando mi abuelo cuento la historia de la colonización.

ZINEB

Soy Zineb Katir tengo 17 años. Llegué a España en 2008, llevo 3 años en Lucas Mallada. Ahora estudio 4º de la ESO. Soy de Marruecos.

1º.- Lo que me gustó es: los cuentos cuando se leen en voz alta y las opiniones que nos hacemos cuando terminamos el cuento.

2º.- Lo que no me gustó es: cuando el cuento termina sin significado o triste.

3º.- Escuchar cuando alguien cuenta el cuento en voz alta y hablar sobre el cuento o libro.

4º.- Mi recuerdo cuando mi abuelo me contaba cuentos y la historia sobre Marruecos o de otros países.

AISSATOU

Nombre: Aissatou

Apellido: Diallo

Edad: 17 años

Lugar de nacimiento: Senegal

¿Cuántos años llevas aquí? Tres años llegue en España en 2008

4º de la ESO

1º.- Tener la oportunidad de opinar sobre un libro y también la escritura

2º.- Como terminaban algunos libros el final. Por ejemplo el de Píramo y Tisbe

3º.- Me sorprendió escuchar cuando alguien lee en voz alta, poder comprender lo que lee

4º.- Me recuerdo cuando mi abuela me contaba cuentos de su tiempo de adolescente

KADIATO

No pudo participar en la segunda fase del itinerario porque tuvo que dejar el instituto para matricularse en un centro de educación de personas adultas ya que no había aprobado y por edad no podía seguir en el instituto.

FATIMA

Marruecos.

Habla árabe

Curso 3º ESO

16 años

Lleva 2 años en España: A2 en destrezas escritas / B1 orales.

Junio 2010

1.- ¿Qué te ha parecido la experiencia de lectura que hemos realizado estos meses?

2.- ¿Cómo valorarías el trabajo que han realizado los alumnos en el blog en relación al proceso de escritura y de acceso a la cultura escrita de la sociedad receptora?

3.- ¿Considerarías necesario incluir un itinerario de textos literarios en los programas curriculares de EL2 para adolescentes inmigrantes en el marco de la Educación Secundaria?

4.- ¿Te ha aportado algo participar en esta investigación como profesor colaborador?

4.- Otros comentarios que te gustaría hacer

Profesora de español – colaboradora en la investigación - IES GOYA

Junio 2010

1.- ¿Qué te ha parecido la experiencia de lectura que hemos realizado estos meses?

2.- ¿Cómo valorarías el trabajo que han realizado los alumnos en el blog en relación al proceso de escritura y de acceso a la cultura escrita de la sociedad receptora?

3.- ¿Considerarías necesario incluir un itinerario de textos literarios en los programas curriculares de EL2 para adolescentes inmigrantes en el marco de la Educación Secundaria?

4.- ¿Te ha aportado algo participar en esta investigación como profesora colaboradora?

4.- Otros comentarios que te gustaría hacer

Entrevista grabada en audio a la profesora de español del IES Ramón y Cajal: Junio 2008

Entrevista semiestructurada realizada una vez finalizada la experiencia en el aula con los alumnos.

El objetivo principal de la entrevista es conocer el punto de vista –percepción, opinión, sensaciones...- de la profesora colaboradora para:

- identificar los aspectos relevantes y significativos que se han producido durante el proceso de realización de la investigación, y
- analizar los resultados que se han obtenido en los alumnos (¿qué ha aportado la experiencia de la lectura a los alumnos?)

1.- ¿Qué te ha parecido la experiencia de lectura que hemos realizado estos meses?

Me ha parecido fantástica, sobretodo porque ha sido abrir la puerta a la magia en dos sentidos: porque rompe la dinámica cotidiana de la clase, y de repente llega alguien que cree mucho en lo que hace y que sabe acompañar a la gente por los senderos de la imaginación, y encima con respeto por lo que sienten y piensan; y por otra parte, por la lectura en sí.

La lectura en sí por muchos motivos, porque la lectura en sí abre mundos, abre puertas a mundos, pero lo que hace diferente a esta experiencia es que ha hecho que ellos de repente importaban: importa lo que sienten, importa lo que piensan, se les escucha, se construyen interpretaciones con ellos, se comenta con ellos, y además importa lo que piensan y sienten acerca de lo más profundo, porque lo literario tiene que ver con lo más profundo de los seres humanos, y esto también es una clase de español porque de repente el español significa en sentidos muy importantes.

Es una experiencia que palmeo respecto a lo que es ser persona, tiene que ver con construir o reconstruir una identidad –proceso que se produce la adolescencia-, y en el caso de los alumnos inmigrantes se añade la problemática de una reconstrucción de las partes más culturales de la identidad. No sé si lo cultural es lo más importante, pero hay reconstrucciones en juego y -desde luego- la lectura ayuda, y el ser tenidos en cuenta, y el que se les anime a pensar, a reflexionar, a escribir sobre lo que leen, todo eso significa mucho.

2.- ¿Cómo has visto la sección del blog: *Leemos, pensamos...*?

La sección de blog ha sido muy positiva porque pasaban a la escritura, a otro nivel de reflexión diferente del oral, utilizaban el español para expresar por escrito cosas muy significativas, que además iban a ser leídas por otra gente, de aquí y en sus países, una experiencia digna porque importa lo que piensan y lo que sienten, y además es escrito y divulgado en un medio como Internet.

Por otra parte, el blog ha permitido una interacción con otros institutos - un camino que queda empezado-. Por ejemplo, con el instituto de Reus, un grupo de alumnos autóctonos habían leído los mismos textos – *Las Metamorfosis de Ovidio*- y escribieron en el blog contando su experiencia de lectura. Por lo tanto, se abren muchas puertas, es una actividad muy enriquecedora, y además para adolescentes inmigrantes que se encuentran en una situación muy complicada.

3.- En ese sentido, ¿crees que este tipo de actividades, de propuestas, se deberían de plantear, de incluir en los programas curriculares de EL2 para adolescentes inmigrantes?

Creo que sí, y no sólo por el aprendizaje del español, sino también por su contribución en la formación de las personas. Me parece que se hace una disociación, que es totalmente artificial y muy dañina. Está claro que tienen que querer aprender español, y para eso, el español tiene que servirles para algo y si ese algo es la aventura de explorarse, de reconstruirse, de hablar, comunicarse entre ellos y con otras personas, eso evidentemente da mucho juego. En concreto, ha habido alumnos a los que esta experiencia les ha abierto realmente mundos, y les ha hecho sentirse mucho mejor. Creo que no es banal e incluso desde el punto de vista práctico, van a aprender español mucho más rápido si se sienten mejor.

Análisis de la entrevista

- La profesora califica la experiencia de “*fantástica*” porque ha supuesto abrir la puerta a la magia. Por una parte, se rompe la dinámica cotidiana de la clase con la llegada de *alguien* -en este sentido, destaca el papel fundamental del *mediador* –en el proceso de lectura- como persona que cree en lo que hace y lo transmite, contagia lo que siente, sabe acompañar a los alumnos en el proceso.
- Valora la importancia de la lectura en sí misma como apertura a otros mundos.
- Resalta el papel que se le otorga al alumno como protagonista de la experiencia: importa lo que dice, piensa y siente.
- Relaciona el mundo literario con lo más profundo de los seres humanos, y por lo tanto, es importante y significativo valorarlo en una clase de español.
- Explica que la experiencia ha contribuido a la construcción de la identidad en la adolescencia. Afirma que la lectura ayuda en las reconstrucciones culturales y ha permitido que los alumnos pensaran, reflexionaran y escribieran.
- Respecto al blog identifica tres aspectos importantes:
 - El paso de la lectura a la escritura (un nivel mayor de reflexión) y también de la escritura a la lectura.
 - La libertad para expresarse por escrito y ser leídos por otras personas. Este hecho refuerza la autoestima y contribuye a la construcción de sus identidades. Importa lo que piensan y sienten.
 - La interacción con otros alumnos de otros institutos de otros lugares. Compartir la lectura de los mismos textos e intercambiar impresiones, sensaciones...

- Considera importante incluir esta propuesta en los programas curriculares de EL2 para adolescentes inmigrantes, porque si aprender una lengua supone saber *hacer cosas* – finalidad práctica y útil-, en este sentido:
 - El español les sirve para explorarse, reconstruirse, hablar, comunicarse, para abrirse a otros mundos y sentirse mejor.
- Subraya como elemento fundamental en el aprendizaje el componente afectivo, cuánto mejor se sienta un alumno, más rápido, más motivado estará para aprender.

Anexo:

Profesora de español – colaboradora en la investigación - IES GOYA

Elena López

Junio 2010

1.- ¿Qué te ha parecido la experiencia de lectura que hemos realizado estos meses?

Una experiencia muy interesante. La idea de la reconstrucción de la identidad personal a través de la literatura (del cuento folclórico al literario) en el alumnado inmigrante, me pareció una premisa de partida muy interesante. La capacidad de recordar y evocar lo leído es muy buena porque se reconstruye de forma individual y en grupo.

2.- ¿Cómo valorarías el trabajo que han realizado los alumnos en el blog en relación al proceso de escritura y de acceso a la cultura escrita de la sociedad receptora?

Sorprendente. Como los/as alumnos/as valoran los mitos y sus reflexiones personales. El acceso a la cultura escrita se hace quizá mediante el aula ordinaria y algo en el Aula de Español, en sus casas y familias siguen hablando la lengua de origen. Internet lo tienen en el Aula de Español y es un medio excelente de información y de acceso cultural, pero en sus domicilios carecen de él.

3.- ¿Considerarías necesario incluir un itinerario de textos literarios en los programas curriculares de EL2 para adolescentes inmigrantes en el marco de la Educación Secundaria?

Creo que sería necesario porque además de aprender la lengua también acceden a la tradición cultural. La ventaja del texto literario es que también presenta diversos grados de complejidad. Se pueden seleccionar según los valores transmitidos o según su dificultad.

4.- ¿Te ha aportado algo participar en esta investigación como profesora colaboradora?

Me ha hecho reflexionar sobre la reconstrucción de la identidad en personas que se mueven entre dos culturas: la de origen y la del país de acogida. Desde que accedí al Aula de Español me preguntaba qué sería de estos alumnos que quizá no se sientan ni de “aquí ni de allí” porque pierden su identidad del país de origen y quizá no terminen de adaptarse al nuevo país de acogida, ya que vienen con doce o trece años y ningún dominio de su lengua. Creo que la literatura puede ser un punto de encuentro fundamental entre ambas culturas. También desde el Aula de Español se puede acercar a la cultura de origen y conocer la tradición cultural de otros países y ampliar el punto de vista, intentar ser integrador e intentar basarse en los universales del sentimiento humano.

El hecho de que cada alumno tuviera que escribir sus impresiones sobre los cuentos leídos en clase ha contribuido al desarrollo de la expresión escrita de forma notable. El caso más patente ha sido el de Ying Se Chen. En clase escribía textos de folio y mostraba interés por hacerlo. Otros alumnos como Youness mostraban mucho interés en el blog. Otro aspecto de interés, a mi juicio, fue la capacidad de observación y de juicio a la que daba pie el preguntar sobre ilustraciones o aspectos visuales de las lecturas propuestas, invitaba a hablar en voz alta.

El diálogo entre todos es fundamental porque se ayudan entre sí a comprender mejor y valorar. Los más tímidos se sueltan. Entre todos reconstruyen las historias. Esa tertulia resulta integradora.

4.- Otros comentarios que te gustaría hacer

Me gustó cuando vimos en el You Tube el cuento de “Todos los monstruos” (según tu sugerencia), lo visionamos varias veces y explicamos vocabulario que no entendían. La ilustración ayuda mucho en la captación de sentidos.

Y como colofón del año fue la asistencia junto con el alumnado del Lucas Mallada de Huesca a la Biblioteca de Doctor Cerrada y a la del IES Goya, como centro más antiguo de Zaragoza con sus libros del siglo XVI al XVII y herbarios varios. Esto dio pie a preparar clases en las que analizamos qué se debería hacer para ser buenos anfitriones al tiempo que realizamos y leímos las presentaciones personales de todos/as los/as

alumnos/as. Creo que la experiencia fue muy enriquecedora para todos. Conocieron la Biblioteca Pública y la posibilidad de acceder a la cultura de forma fácil y gratuita. También congeniaron entre ellos, incluso se dieron correos electrónicos para estar en contacto.

**Profesor de español – colaborador en la investigación - IES LUCAS MALLADA,
HUESCA**

José Luis Garrido

Junio 2010

1.- ¿Qué te ha parecido la experiencia de lectura que hemos realizado estos meses?

Llevo unos doce años como profesor y creo que esta experiencia de lectura es la actividad que mejor ha funcionado de todas en las que he participado. Las alumnas se han sentido muy motivadas, han aprendido el valor que tiene la literatura y lo han aplicado a su vida cotidiana. A través de los cuentos han analizado sus propios valores, han reflexionado sobre las conductas y comportamientos propios y ajenos, y sobre todo, les ha servido para adquirir un pequeño diccionario de sentimientos en español. Por otro lado, han experimentado una notable mejoría en la escritura y han asimilado la lectura como algo necesario y un elemento de disfrute.

2.- ¿Cómo valorarías el trabajo que han realizado los alumnos en el blog en relación al proceso de escritura y de acceso a la cultura escrita de la sociedad receptora?

Valoro su trabajo muy positivamente. La actividad les ha motivado mucho y esto se ha traducido en que hayan realizado un gran esfuerzo, pero asimilando la tarea como algo placentero. La actividad les ha servido para ayudarles a expresar sus sentimientos en una lengua que no es la suya. Pienso que la adquisición de estas habilidades ha sido fundamental para hacer de la cultura receptora algo propio y también les ha ayudado a comprender la importancia de dominar la lengua receptora. Al mismo tiempo se han podido dar cuenta de que, pese a las aparentes diferencias culturales, existen más elementos en común que elementos separadores y diferenciadores entre distintas lenguas y culturas.

3.- ¿Considerarías necesario incluir un itinerario de textos literarios en los programas curriculares de EL2 para adolescentes inmigrantes en el marco de la Educación Secundaria?

Lo considero no solo necesario, sino imprescindible. La literatura es el lugar donde el idioma está más vivo y donde a través de su contextualización se pueden entender y comprender distintas situaciones y sentimientos. Por otro lado, creo que este itinerario o corpus debe ser extendido a los alumnos de secundaria en general, porque la forma en la que está planteada actualmente la literatura en secundaria no sirve para nada, en todo caso para alejar a los alumnos de la lectura. Si queremos que la gente piense racionalmente y lo refleje este es el camino. Por otro lado, creo que donde sería muy necesario es en la educación primaria.

4.- ¿Te ha aportado algo participar en esta investigación como profesor colaborador?

Me ha aportado mucho. Me ha vuelto a reconciliar con la literatura como instrumento de aprendizaje, me he vuelto a dar cuenta del enorme poder de seducción que tiene y como ayuda a crear una imagen múltiple del mundo y llena de matices. En los tiempos que corren es la mejor cura contra el dogmatismo. Por otro lado, me he dado cuenta que ofrecer textos a los alumnos y debatirlos es suficiente labor y da muy buenos resultados. Muchos profesores creo que hemos olvidado que es así de la manera que empezó nuestra relación con el libro.

5.- Otros comentarios que te gustaría hacer

Creo que debería entrar en los currículos oficiales lo antes posible, no obstante, creo que no todos los profesores están preparados para hacer atractiva la propuesta, por lo cual convendría pensar en formar grupos de profesores "lectores-mediadores". En mi caso no creo que supiera transmitir tan bien como lo ha hecho la profesora Virginia Calvo.